



**Susana Maria da Silva Santos** **Educação para a diversidade no pré-escolar – saber  
(con) viver**







**Susana Maria da Silva Santos      Educação para a diversidade no pré-escolar – saber  
(con) viver**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu marido pelo incansável apoio e à memória dos meus avós maternos e da minha tia Elvira por todo o carinho que me deram.



## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos**

**Lloyd Braga Fernandes Tomaz**

Professora auxiliar da Universidade de Aveiro (presidente)

**Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade**

Professora associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

**Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão**

Professora coordenadora com agregação do Instituto Politécnico de Castelo Branco  
(arguente)



## **agradecimentos**

A concretização de um sonho apenas é possível quando ultrapassamos todos os obstáculos que encontramos juntamente com as pessoas que gostam de nós! Nesta página quero agradecer a todos aqueles que ajudaram a tornar o meu sonho real!...

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Ana Isabel Andrade, pelo apoio, disponibilidade e amizade, pela dedicação, pelo rigor e pela orientação dada em todos os momentos desta caminhada, por ter acreditado em mim e por me fazer lutar em todos os momentos.

À Professora Doutora Filomena Martins, pelo apoio, amizade, orientação e contribuição tanto para o meu percurso como futura professora/ educadora como a nível pessoal.

À minha orientadora cooperante, a Educadora Adelaide Alves, pela disponibilidade, amizade e partilha de conhecimentos que serão cruciais tanto para o meu desempenho profissional como para a minha vida pessoal.

A todas as crianças que eu chamo de “meus meninos” e que fizeram parte do meu percurso enquanto estagiária, e pelo sorriso que me davam mesmo nos dias mais difíceis.

Ao meu marido, Humberto, pelo incansável apoio, pela amizade, por todas as palavras de força de vontade, por todos os momentos em que me deu a mão e me fez seguir em frente e pelo amor que nos une.

Às minhas colegas e amigas de mestrado, Joana, Lúcia, Micaela, Nilza, Sara e Sofia, pela amizade e partilhas, pelos desabafos e apoio nos momentos menos bons e nos momentos mais felizes.

À minha família e à família do meu marido pelo incansável apoio, em especial aos meus pais, Albino e Conceição, às minhas irmãs, Sandra e Elisa, ao meu cunhado José Manuel, a todos os meus primos e tios pelas palavras de força e pela amizade que nos une.

A todos os meus amigos que caminharam comigo ao longo de todo este percurso e que estão sempre presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

A todos vocês um grande OBRIGADA!





## **palavras-chave**

Diversidade linguística e cultural, diversidade biológica, diálogo intercultural, sustentabilidade, cidadania planetária.

## **resumo**

Este relatório foi desenvolvido a partir de um projeto de intervenção com um grupo de crianças de educação pré-escolar e teve como principais objetivos sensibilizar as crianças desde cedo para a valorização da diversidade, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Trata-se de motivar as crianças para lidar com diferentes línguas e culturas numa educação para a cidadania global e intercultural, e preparando as crianças para novos desafios de forma a contribuir para a construção de um futuro mais solidário e sustentável.

Sendo um estudo de tipo investigação-ação, os dados foram conseguidos através da observação, videogravação e transcrição das sessões das atividades do projeto que foram analisadas a partir da escala de nível de envolvimento de Leuven.

A análise dos dados permitiu concluir que as crianças se envolveram de forma positiva em todas as sessões do projeto, tendo ficado sensibilizadas para a importância do seu papel e das suas atitudes enquanto cidadãos ativos que podem fazer a diferença num planeta em constante mudança, relativamente à proteção da diversidade e dos recursos naturais. O projeto também contribuiu para a compreensão de que estas temáticas podem ser abordadas desde o pré-escolar, para assim, contribuir para a construção de um futuro sustentável.



## **keywords**

Linguistic and cultural diversity, biocultural diversity, intercultural dialogue, sustainability, global citizenship.

## **abstract**

This report was developed based on a project of intervention with a group of preschool children, where the main goal was to cause awareness in children from an early age in valuing diversity, thus educating toward a sustainable development, motivating them to deal with different languages and cultures in citizens education and intercultural dialog. This is to prepare students for new challenges so that a more united and sustainable future can be built.

Since the study was based on investigation-action, the data obtained was by means of observation and transcription of the sessions of the project that were posteriorly analyzed by Leuven's level of involvement scale.

The analysis of the data allowed us to reach the conclusion that the children involved themselves in a positive and willing manner in all sessions of the project, thus becoming conscientious of their role and their attitudes as citizens that can make a difference in a planet that is in constant development relatively to the protection of diversity and natural resources. The project contributed to the comprehension that these themes must be approached since preschool if we intend to contribute to the construction of a sustainable future.



# ÍNDICE



Índice .....	XVII
Índice de figuras .....	XX
Índice de quadros .....	XXI
Índice de gráficos.....	XXI
Índice de tabelas.....	XXI
Índice de anexos .....	XXII
Lista de abreviaturas .....	XXV
Introdução .....	29
Capítulo I – Diversidade biológica, linguística e cultural .....	31
1. Alguns conceitos – diversidade biológica, linguística e cultural.....	33
2. O estado do Mundo - diversidade biológica, linguística e cultural .....	36
3. A importância de preservar a diversidade e o diálogo intercultural.....	43
4. Um currículo para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. ....	46
Capítulo II – Educar para saber (con) viver.....	49
1. Educação para o desenvolvimento sustentável .....	51
2. Educação para a cidadania .....	53
Capítulo III – Metodologia e projeto de intervenção .....	59
1. Enquadramento do projeto de intervenção.....	61
1.1. Metodologia de investigação: investigação-ação .....	61
1.2. Contextualização do projeto de intervenção .....	63
1.3. Questões e objetivos de investigação .....	63
2. Apresentação do projeto de intervenção.....	66
2.1. Caracterização do contexto .....	66

2.2.	Descrição das sessões do projeto de intervenção.....	68
2.2.1	1ª sessão – “As cores do mundo” .....	71
2.2.2	2ª sessão – “A diversidade do planeta” .....	72
2.2.3	3ª sessão – “Os problemas do planeta – saber conviver” .....	74
2.2.4	4ª sessão – “A régua de cidadania” .....	75
3.	Instrumentos de recolha de dados.....	76
3.1	A observação direta e a videogravação .....	76
3.2	As folhas de registo.....	77
4	Proposta de análise.....	77
4.1	Análise de conteúdo .....	77
4.2	Categorias de análise .....	82
Capítulo IV – Análise dos dados e discussão dos resultados da intervenção .....		87
1.	Breve introdução .....	89
2.	Análise do bem-estar emocional e da implicação .....	90
2.1.	Sessão 1 – “As cores do mundo” .....	90
2.2.	Sessão 2 – “A diversidade do planeta” .....	93
2.3.	Sessão 3 – “Os problemas do planeta – Saber conviver” .....	96
2.4.	Sessão 4 – “A régua da cidadania” .....	99
3.	Análise da percepção sobre os conhecimentos adquiridos .....	103
3.1.	Conhecimentos sobre a diversidade biológica .....	103
3.2.	Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural .....	105
3.3.	Conhecimentos sobre o meio ambiente .....	106
3.4.	Conhecimentos sobre a importância da ação do Homem .....	107
3.5.	Conhecimentos sobre os direitos do planeta .....	109
Considerações finais .....		113



Bibliografia.....	125
Anexos .....	134

Figura nº 1 - Miguel .....	71
Figura nº 2 - Djuma .....	71
Figura nº 3 - Jia li .....	71
Figura nº 4 - luka .....	71
Figura nº 5 - Mapa-mundo .....	71
Figura nº 6 - Cores em quechua .....	72
Figura nº 7 - Mapa-mundo preenchido .....	72
Figura nº 8 - Nomes dos animais em mandarim .....	73
Figura nº 9 - Bola de plasticina .....	73
Figura nº 10 - Bola de plasticina .....	73
Figura nº 11 - Mapa-mundo com os animais retirados .....	74
Figura nº 12 - Palavras em crioulo e árvore dos direitos do planeta .....	74
Figura nº 13 - Régua de cidadania .....	75
Figura nº 14 - Criança a preencher a régua de cidadania .....	75

---

## Índice de quadros

Quadro nº 1 - Categorias de análise.....	83
Quadro nº 2 - Categoria 1 - Avaliação do bem-estar emocional.....	83
Quadro nº 3 - Categoria 2 - Avaliação da implicação.....	84
Quadro nº 4 - Categoria 3 - Percepção sobre os conhecimentos adquiridos .....	85

---

## Índice de gráficos

Gráfico nº 1 - Sinais de envolvimento - 1ª sessão .....	92
Gráfico nº 2 - Sinais de envolvimento – 2ª sessão .....	95
Gráfico nº 3 - Sinais de envolvimento – 3ª sessão .....	97
Gráfico nº 4 - Sinais de envolvimento – 4ª sessão .....	101

---

## Índice de tabelas

Tabela nº 1 - Países com maior percentagem de riqueza de espécies .....	37
Tabela nº 2 - Top 10 das línguas mais faladas .....	40
Tabela nº 3 – Planificação do projeto 1ª parte .....	69
Tabela nº 4 – Planificação do projeto 2ª parte .....	70

Anexo nº 1 – Índices mundiais (componente de riqueza)

Anexo nº 2 – índices mundiais (componente de área)

Anexo nº 3 – Índices mundiais (componente de população)

Anexo nº 4 – Número total de línguas

Anexo nº 5 – Número total de religiões

Anexo nº 6 – Número total de espécies de aves e mamíferos

Anexo nº 7 – Número total de espécies de plantas

Anexo nº 8 – Planificação das sessões do projeto – 1ª parte

Anexo nº 9 – Descrição pormenorizada do projeto – 1ª parte

Anexo nº 10 – Planificação das sessões do projeto – 2ª parte

Anexo nº 11 – Descrição pormenorizada do projeto – 2ª parte

Anexo nº 12 – Convenções utilizadas na transcrição

Anexo nº 13 – Análise dos resultados da 1ª sessão

Anexo nº 14 – Análise dos resultados da 2ª sessão

Anexo nº 15 – Análise dos resultados da 3ª sessão

Anexo nº 16 – Análise dos resultados da 4ª sessão

Anexo nº 17 – Tabelas de observação referentes à 1ª sessão

Anexo nº 18 – Tabelas de observação referentes à 2ª sessão

Anexo nº 19 – Tabelas de observação referentes à 3ª sessão

Anexo nº 20 – Tabelas de observação referentes à 4ª sessão

Anexo nº 21 – Gráficos 1 e 2 – Sinais de envolvimento

Anexo nº 22 – Gráficos 3 e 4 – Sinais de envolvimento

Anexo nº 23 – História “A floresta está em perigo!”

Anexo nº 24 – Régua de cidadania

Anexo nº 25 – Fotos do projeto (resumo)

Anexo nº 26 – Registos gráficos das crianças



---

## Lista de abreviaturas

AEDI – Ano europeu do diálogo intercultural

AILC – Aprendizagem integrada de línguas e conteúdos

BCD-AREA – Componente de área da diversidade biocultural

BCD-POP – Componente de população da diversidade biocultural

BCD-RICH – Componente de riqueza da diversidade biocultural

DBC – Diversidade biocultural

ES – Estagiária que elaborou este relatório

IDBC – Índice de diversidade biocultural

IDL – Índice da diversidade linguística

UE – União Europeia





# INTRODUÇÃO



Ao longo deste ano, esperávamos conseguir aprender a desempenhar corretamente as nossas funções e, assim, atingir os objetivos a que nos propomos, ser boas professoras e educadoras.

Assim, foi com a certeza da responsabilidade do trabalho que nos aguardava e com a humildade e ânsia de aprender a executar esse trabalho que iniciámos o percurso de formação no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo o trabalho teórico que desenvolvemos nas sessões da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 apoiou a construção do relatório a partir do desenvolvimento de um projeto de intervenção que foi desenvolvido na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2.

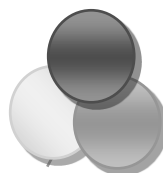
A prática pedagógica, bem como a implementação do projeto de seminário foram iniciados num contexto de pré-escolar, no jardim-de-infância da Alumieira. O nosso grupo era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, prevalecendo crianças com 3 e 4 anos.

O projeto foi desenvolvido e implementado pela diáde, no entanto apenas analisámos a primeira parte do projeto (da 1ª à 4ª sessão) e a nossa colega de estágio analisou a segunda parte do projeto (da 5ª à 8ª sessão).

O tema escolhido para este projeto foi a “educação para a diversidade no pré-escolar – saber (con) viver”, dada a importância de abordarmos e alertarmos para alguns problemas da atualidade, com que nos deparamos, nomeadamente para a perda da diversidade biológica, cultural e linguística no nosso planeta e para a preocupação de vivermos em prol de uma educação para o desenvolvimento sustentável e de uma cidadania planetária. Julgámos que só desta forma poderemos contribuir para a formação de cidadãos ativos e responsáveis. Lembramos que existe uma necessidade de educar e de preparar as crianças para a mudança, para saberem viver como indivíduos singulares mas também como indivíduos inseridos numa comunidade, cultivando o respeito mútuo, tendo em conta as especificidades de cada indivíduo.

Este trabalho pretende ainda alertar para o facto de que o contato, desde cedo, com a diversidade cultural e linguística pode permitir desenvolver capacidades nas crianças, nomeadamente a capacidade de comunicação, plurilingue e intercultural, capacidades que podem contribuir para que a sociedade possa chegar a diferentes soluções para resolver os seus problemas.

Ao abordar estas temáticas e problemas da sociedade e do planeta temos como objetivos gerais sensibilizar as crianças desde o pré-escolar para a importância da valorização da diversidade, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável; motivar para lidar com diferentes línguas e culturas numa educação para a cidadania e para o diálogo intercultural, e ainda preparar as crianças para novos desafios de forma a contribuírem para a construção de um futuro mais solidário e sustentável.



## Capítulo I – Diversidade biológica, linguística e cultural

“A cultura humana é uma poderosa ferramenta de adaptação de conhecimento e a língua constitui o primeiro instrumento dos seres humanos para elaborarem, desenvolverem e transmitirem essas ideias” (Maffi, 1998, p.19, in Sá e Andrade 2008, p. 253).



## 1. Alguns conceitos – diversidade biológica, linguística e cultural

A globalização tornou-nos cada vez mais conscientes da diversidade do nosso planeta e da sua importância. O crescimento dos meios de comunicação na sociedade tem permitido uma comunicação, entre os povos, que seria impensável há umas décadas atrás. Contudo esta globalização e este crescimento apresentam perigos de homogeneização cultural e linguística, surgindo a necessidade de conhecermos a complexidade das relações que promovem o desenvolvimento sustentável do nosso mundo contemporâneo para as gerações futuras.

É aqui que a educação tem um papel crucial a desempenhar: o ensinar sobre a interação entre os ambientes, as culturas e as línguas. Cabe-nos a nós, educadores e professores ajudar a preparar os cidadãos, desde o pré-escolar, para a necessidade de preservar o património da humanidade em todos os domínios. É também nossa responsabilidade despertar a curiosidade sobre quem somos e para onde queremos ir. Precisamos, mais do que nunca, de encontrar maneiras de partilhar, sensibilizar e manter este mundo de diversidade em que as línguas, as culturas e o ambiente se apoiam mútua e sustentavelmente (Skutnabb-Kangas, 2003, in [http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_publication.pdf)).

Milhares de pessoas em todo o mundo enfrentam este fenómeno da globalização. Desde os povos indígenas às comunidades locais globalizadas, que se esforçam por proteger o seu meio natural e os seus modos de vida, são inúmeros os esforços em curso para diminuir e tentar reverter a perda de diversidade biocultural. Mas estes esforços são frequentemente isolados uns dos outros, no mapa global de conservação da diversidade biocultural, havendo assim uma necessidade urgente de reunir esforços e trabalhar num só sentido.

Os conceitos de diversidade biológica ou biodiversidade são os termos que remetem para a variedade de vida na Terra. A biodiversidade que vemos hoje é fruto de biliões de anos de evolução, moldada por processos naturais e, cada vez mais, pela influência dos seres

humanos. Ela forma a “teia da vida” da qual somos parte integrante e sobre a qual dependemos.

Esta diversidade é muitas vezes entendida em termos de variedade de plantas, animais e microrganismos. Até agora, cerca de 1,75 milhões de espécies foram identificadas, a maioria são pequenas criaturas, como insetos. Os cientistas calculam que existem na verdade cerca de 13 milhões de espécies, embora as estimativas variem de três a 100 milhões (in <http://www.terralingua.org/projects/ibcd/background.html>).

A biodiversidade inclui também as diferenças genéticas dentro de cada espécie, por exemplo, entre as variedades de culturas e raças de animais, cromossomas, genes e ADN.

Ainda um outro aspeto da diversidade do planeta é a variedade dos ecossistemas, tais como aqueles que ocorrem nos desertos, florestas, pântanos, montanhas, lagos, rios e paisagens agrícolas. Em cada ecossistema, os seres vivos, incluindo os seres humanos, formam uma comunidade, interagindo uns com os outros e com o ar, a água e o solo ao seu redor (in <http://www.terralingua.org/>).

Para além da biodiversidade podemos falar ainda de diversidade biocultural (DBC) sendo estes a variedade existente de sistemas naturais e culturais do mundo. Pode ser vista como a soma total das diferenças do mundo, não sendo relevante a sua origem. A DBC inclui a diversidade biológica a todos os níveis, a partir de genes de populações de espécies dos vários ecossistemas; diversidade cultural em todas as suas manifestações (incluindo a diversidade linguística), variando de ideias individuais para culturas inteiras; a diversidade de abióticos ou geofísica da terra, incluindo a sua forma e processos geológicos, meteorologia e todos os outros componentes inorgânicos e processos (por exemplo, químicos) que fornecem o ambiente para a vida, e, mais importante, as interações entre todos eles (in <http://www.terralingua.org/>).

Uma primeira abordagem dos estudos sobre a DBC levou-nos a perceber que as relações entre os seres humanos, as outras espécies e entre ambos e o seu habitat, não ocorrem em linhas paralelas. Ao contrário, essas relações acabam por ter efeitos em todos, ao seu redor (in <http://www.terralingua.org/>).



Os estudos realizados sobre estes conceitos têm como objetivo estabelecer conexões entre a diversidade biológica, cultural e linguística em termos geográficos, teóricos, por exemplo, no sentido de que a linguagem pode estar relacionada a longo prazo com a gestão ambiental das comunidades indígenas e com as ameaças comuns à sua continuação.

As relações entre a diversidade biológica e cultural e as crescentes ameaças que elas enfrentam em comum têm chamado a uma maior atenção ao longo da última década.

A diversidade é essencial para a sobrevivência a longo prazo do planeta, onde encontramos todos os organismos vivos, plantas, bactérias e seres humanos. Danificar um dos elementos irá ter consequências imprevisíveis para a totalidade do sistema. A diversidade linguística e a diversidade biológica são inseparáveis. Os ecossistemas mais fortes são aqueles que são mais diversos, ou seja, a diversidade está diretamente relacionada com a estabilidade, pois a variedade é importante para a sobrevivência a longo prazo. O nosso sucesso neste planeta provém de termos a capacidade de adaptar-nos a diferentes tipos de ambiente ao longo de milhares de anos, tanto atmosférico como cultural. Essa capacidade nasce da diversidade. Deste modo a diversidade linguística e cultural aumenta as hipóteses de o ser humano ter sucesso (Skutnabb-Kangas, 2003, in [http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_publication.pdf)).

Nas últimas décadas, a diversificação cultural acelerou-se. A Europa atraiu imigrantes do mundo inteiro que procuravam uma vida melhor. A globalização a que temos assistido comprimiu o espaço e o tempo a uma escala sem precedentes. As revoluções no domínio das telecomunicações e dos meios de comunicação social, nomeadamente com o surgimento de novos serviços de comunicação como a Internet, tornaram os sistemas culturais nacionais progressivamente mais acessíveis, fazendo com que o desenvolvimento dos transportes e do turismo colocasse em contato direto um número elevado de pessoas, multiplicando as possibilidades de diálogo intercultural (Conselho da Europa, 2008, p.16).

Neste contexto, o pluralismo, a tolerância e a abertura de espírito são mais importantes do que nunca. O Tribunal Europeu dos Direitos do Homem reconheceu que, por um lado, o pluralismo se baseia “na aceitação e no respeito genuínos da diversidade e da dinâmica das tradições culturais, das identidades étnicas e culturais, das convicções religiosas e das ideias e conceitos artísticos, literários e socioeconómicos” e que, por outro lado, “é essencial haver uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos de identidade diferente para a preservação da coesão social” (Conselho da Europa, 2008, p.16).

No entanto, o pluralismo, a tolerância e a abertura de espírito podem não ser suficientes: convém adoptar medidas estruturadas e amplamente partilhadas. Neste sentido, o diálogo intercultural é um instrumento essencial, sem o qual será difícil preservar a liberdade e o bem-estar de todos os habitantes do Planeta.

Após esta abordagem refletiremos, no ponto seguinte, sobre o estado do mundo relativamente aos conceitos de diversidade linguística, cultural e biológica.

## **2. O estado do Mundo - diversidade biológica, linguística e cultural**

Neste capítulo abordaremos alguns aspetos importantes da diversidade linguística, cultural e biológica, apresentaremos ainda alguns índices sobre esta diversidade no planeta.

No que diz respeito à diversidade, em especial à perda da diversidade biológica, os cientistas concordam que a crise de extinção se deve quase exclusivamente à ação do Homem. Duas das principais causas são as seguintes: a destruição do habitat de plantas e animais que necessitam de um ambiente para sobreviver (a destruição das florestas tropicais na Amazónia, África Central e sudeste da Ásia são os principais exemplos); a invasão de espécies exóticas, estranhas à região, agredindo novos habitats, extinguindo ou expulsando as espécies nativas, como aconteceu na Austrália, com as raposas, ratos, que são exemplos de espécies que se espalharam em demasia e que acabaram por

prejudicar os ecossistemas nativos. Esta situação aconteceu em várias partes do mundo, e foi chamada de “imperialismo ecológico” (Skutnabb-Kangas, 2003, in [http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_publication.pdf)).

O biólogo E.O. Wilson (1992) resumiu a crise:

*“If present trends continue, the result will be irreversible impoverishment of species. At the current rate, we will lose half the plant and animal species on Earth by the end of the century... Each species is a masterpiece of evolution that humanity could not possibly duplicate even if we somehow accomplish the creation of new organisms by genetic engineering. Massive loss of species would decrease the stability of the world environment. Beyond that, we will lose living libraries of genetic information that could be enormously useful to humanity in the future.”* (in [http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_publication.pdf)).

As palavras do autor significam que, àquele ritmo e até ao final do século XX, acabámos por perder metade das espécies de plantas e de animais na Terra e que esta perda levará a uma diminuição da estabilidade do ambiente do mundo.

No entanto os esforços de conservação ambiental têm-se intensificando em todo o mundo. Os países considerados susceptíveis de ter a maior percentagem de riqueza de espécies são, como podemos ver na tabela seguinte por continente:

<b>África</b>	República Democrática do Congo, Madagáscar, África do Sul
<b>América</b>	Brasil, Colômbia, Equador, México, Peru, EUA, Venezuela
<b>Ásia</b>	China, Índia, Indonésia, Malásia, Filipinas
<b>Pacífico</b>	Austrália, Papua Nova Guiné

TABELA Nº 1 - PAÍSES COM MAIOR PERCENTAGEM DE RIQUEZA DE ESPÉCIES

Os biólogos também destacaram 25 pontos de biodiversidade. Estes pontos são regiões relativamente pequenas (principalmente nos trópicos) com uma alta e particular concentração de espécies raras.

Podemos dar como exemplo as regiões da América do Sul, onde a cobertura florestal foi reduzida em menos de um décimo da sua extensão original, ameaçando a sobrevivência de inúmeras espécies de animais (aves); região do cabo, ao longo da costa ocidental da África do Sul e ainda a região que compreende a cadeia de montanhas Western Ghats da Índia, mais a ilha Sri Lanka que abriga um grande número de répteis e vários mamíferos (Skutnabb-Kangas, 2003, in [http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_publication.pdf)).

No entanto a diversidade não é só uma característica do mundo natural. A ideia de diversidade vai além da biodiversidade. Ela inclui a diversidade cultural e linguística encontrada entre as sociedades humanas. A nossa história como seres humanos também é caracterizada pela crescente diversificação de como as pessoas se adaptaram a novos ambientes e climas (Skutnabb-Kangas, 2003, in [http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_publication.pdf)).

Segundo a publicação de Skutnabb-Kangas (2003) no sítio <http://terralingua.org>, a diversidade linguística e cultural pode ser vista como a totalidade do património cultural e linguístico presente nas sociedades humanas. Existe uma grande variação cultural entre as sociedades humanas, com diferentes crenças e rituais. O mesmo acontece com as línguas, existem tantas semelhanças como diferenças entre elas, como por exemplo, todas as línguas faladas têm sons, palavras gramaticais, categorias ou frases. Mas como dizemos as coisas e como fazemos uso da gramática varia muito de língua para língua.

Também o que dizemos é adaptado à nossa diversidade biológica e aos ambientes sociais, falamos sobre o que é importante para nós e as diversas línguas existentes desenvolvem vocabulários distintos para expressar as diferenças que são importantes para os seus falantes. Como por exemplo, não podemos esperar encontrar dezenas de palavras para diferentes tipos de neve nas línguas faladas no deserto do Saara.

Neste sentido os “ADN de culturas” são o conhecimento e o vocabulário que estão registados nas línguas, que as pessoas herdam dos seus antepassados e cada geração continua a adicionar a esse património (Skutnabb-Kangas, 2003, in [http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_publication.pdf)).

Em geral a variação linguística é muito mais ampla do que a variação biológica em seres humanos. A maior parte desta variação é, ainda algo que tem pouca explicação. As línguas são uma verdadeira riqueza sobre como é possível os seres humanos comunicarem uns com os outros, tanto dentro da mesma comunidade linguística como com outras comunidades com diferentes línguas e culturas (Skutnabb-Kangas, 2003, in [http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_publication.pdf)).

No entanto o número estimado das diferentes línguas e culturas existentes na Terra é muito menor do que o número conhecido de espécies biológicas. Aqui também, os números variam dependendo da definição do que exatamente constitui uma língua. Esta dificuldade em definir o que é uma língua constitui uma das principais razões pelas quais não podemos dizer exatamente quantos idiomas existem.

Importa no entanto reter algumas informações básicas sobre as línguas:

- Há entre 6 mil e 7 mil línguas faladas;
- A média do número de falantes de uma língua situa-se entre os 5 mil e os 6 mil;
- Mais de 95% das línguas faladas no mundo têm menos de 1 milhão de falantes nativos;
- Algumas das 5 mil línguas faladas têm menos de 100 mil falantes;
- Mais de 3 mil línguas faladas têm menos de 10 mil falantes;
- Cerca de 1.500 línguas faladas têm menos de mil falantes;
- 83 a 84% das línguas faladas no mundo são endémicas (existem num único país).

Na tabela nº 2, temos o top das 10 línguas mais faladas no mundo:

Classificação	Língua	Falantes em Milhões
1	Chinês/ Mandarim	874
2	Hindi	366
3	Espanhol	358
4	Inglês	341
5	Bengali	207
6	Português	176
7	Árabe	175
8	Russo	167
9	Japonês	125
10	Alemão	100

TABELA Nº 2 - TOP 10 DAS LÍNGUAS MAIS FALADAS (Skutnabb-Kangas, 2003, IN [HTTP://WWW.TERRALINGUA.ORG/WP-CONTENT/UPLOADS/DOWNLOADS/2011/01/UNESCO\\_PUBLICATION.PDF](http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO_PUBLICATION.PDF)).

Para além destas informações sobre as línguas, existe o índice de diversidade biocultural (IDBC) que mede o estado e as tendências da DBC numa base de país a país, com base em cinco indicadores: para a diversidade cultural: línguas, religiões e grupos étnicos; para a diversidade biológica: aves, espécies de mamíferos e espécies de plantas.

O IDBC tem três componentes: Um componente de riqueza da diversidade biocultural (BCD-RICH), que é uma medida relativa a um país, usando a contagem não ajustada dos cinco indicadores; Um componente de área (BCD-AREA), que ajusta os indicadores de área da terra, às medidas da extensão territorial do país. Isto é importante porque os países grandes são mais propícios a ter uma maior diversidade biológica do que os países pequenos. No entanto, alguns países pequenos têm diversidade biológica elevada em relação à sua área, assim como alguns países grandes têm pouca diversidade biológica em relação à sua área; Uma componente de população (BCD-POP), que ajusta os indicadores às medidas de diversidade biocultural de um país, isto é importante porque os países com elevada taxa populacional são mais propícios a ter maior diversidade cultural do que

países com menor taxa populacional. No entanto, isto nem sempre se verifica, ocorrendo mesmo situações inversas.

Os resultados destes índices são apresentados em tabelas de dados e de gráficos. A principal conclusão é a de que existem três "regiões centrais" da DBC: a Bacia Amazónica, a África Central e a Indomalásia / Melanésia.

Os dados destes índices encontram-se em anexo (anexos nº 1, 2 e 3) juntamente com os gráficos que os representam (anexos nº 4, 5, 6 e 7).

O objetivo de qualquer índice é avaliar as condições atuais e as tendências num determinado assunto de estudo, neste caso, o mundo da diversidade biocultural.

Um índice não é uma análise aprofundada, o índice "aponta o caminho" em direção a uma compreensão geral do que está a acontecer com o aspeto em estudo.

No entanto, todos os índices globais, ambientais e culturais são baseados em conjuntos de dados que estão incompletos, variando, a nível geral, as qualidades destes índices consoante o país. A informação necessária para determinar totalmente o estado global da DBC não está atualmente disponível. Esses dados, em grandes dimensões, provêm de censos nacionais (para dados culturais) e inventários do ecossistema abrangente (para os dados biológicos e geofísicos).

Um dos obstáculos para a aquisição destes dados é o facto de não haver coordenação entre os países a nível do tempo e estrutura dos censos, existindo variadas dificuldades na administração dos censos que podem influenciar os resultados e confundir a interpretação das respostas.

Apesar de todos estes problemas e limitações, os índices globais são reconhecidos como fontes preciosas de informação, porque eles oferecem a orientação sobre as tendências em larga escala. Alguns autores reconhecem que uma compreensão completa sobre a DBC só pode ser alcançada através da análise de todas as escalas, do local ao global.

Ao medir a diversidade, torna-se claro que os conteúdos de medição, ou seja, os componentes da diversidade, quer se trate de espécies, línguas ou etnias não são distribuídos uniformemente.

A distribuição das línguas do mundo apresentam-nos uma boa caracterização de que os componentes da diversidade não são distribuídos uniformemente. A diversidade linguística quando é classificada segundo o número de falantes por língua materna mostra uma distribuição radicalmente assimétrica. Essas línguas são faladas por mais de 95% das pessoas do mundo (6.800 línguas).

Essas considerações levam-nos a uma questão fundamental: quando falamos em medir a diversidade, o que queremos dizer? Existem duas formas básicas para avaliar a diversidade:

1. Calcular a matéria-prima, a riqueza dos componentes da diversidade, o que significa descobrir o número bruto de componentes discretos presentes através de algum tipo de estudo. No caso do IDBC, estas componentes são línguas, religiões e grupos étnicos para a diversidade cultural; e de espécies vegetais e animais (aves, animais mamíferos e plantas) para a diversidade biológica.
2. Calcular a distribuição dos componentes da diversidade tendo em conta a abundância relativa de cada um.

Relativamente aos indicadores da diversidade cultural e mais especificamente à diversidade linguística, os dados apresentados são provenientes da edição 2000 do *Ethnologue*, a lista de referência de línguas do mundo, “*Ethnologue is a country-by-country listing of languages. There are well over 7,000 entries in the 2000 edition, representing 6,809 unique languages, both living and extinct*” (<http://www.terralingua.org/projects/ibcd/Methods.html>).

Cada entrada no Ethnologue dá um nome principal para o idioma, um código com três letras únicas para distinguir as línguas com nomes idênticos ou semelhantes; nomes alternativos pelos quais a língua era ou ainda pode ser conhecida; o número de falantes dessa língua como língua materna; o nome dos países em que a língua é falada; dialectos



conhecidos, informação linguística, como a inscrição de linguagem familiar, a tipologia linguística, a disponibilidade de dicionários e gramáticas; informações ecológicas sobre o meio ambiente e o tipo de subsistência dos alto-falantes (para alguns idiomas). O Ethnologue inclui ainda informações sobre as línguas de sinais surdos, não – surdos, línguas de sinais, pidgins e crioulos.

No que diz respeito aos indicadores da diversidade biológica utilizados para o IDBC, estes são retirados do documento *Biodiversidade Global: Terra Recursos Vivos do Século 21*. Nele está incluído o número total de aves, mamíferos e espécies de plantas registradas em cada país, bem como o número de espécies ameaçadas em cada um dos grupos. No entanto as espécies marinhas são excluídas. Atualmente foram registados em todo o mundo 9.946 espécies de aves, 4.763 espécies de mamíferos e 250.876 espécies de plantas.

O índice de diversidade linguística (IDL) é o primeiro índice global de tendências na diversidade linguística. Ao medir as mudanças no número de falantes nativos de uma amostra global representativa de línguas, os dados quantitativos mostram que qualquer uma das línguas do mundo tem vindo a perder falantes nos últimos 40 anos.

Atualmente há uma grande preocupação com o futuro da diversidade de línguas no mundo e com a diversidade cultural que elas representam.

### **3. A importância de preservar a diversidade e o diálogo intercultural**

As abordagens tradicionais à gestão da diversidade cultural já não se adequam às sociedades que apresentam um nível de diversidade sem precedentes e em constante desenvolvimento. Precisamos de uma nova estratégia para criar sociedades inclusivas: o diálogo intercultural pode ser uma solução que importa precisar.

Com o alargamento da União Europeia e com a globalização a que temos assistido, amplificou-se o carácter multicultural de muitos países, aumentando assim o seu número de línguas, religiões, etnias e culturas.

Foi estabelecido por decisão do Parlamento Europeu e do Conselho da Europa a 18 de dezembro de 2006, o Ano Europeu do Diálogo Intercultural (AEDI 2008) tendo-se reconhecido que a grande diversidade cultural da Europa representa uma vantagem única. O AEDI visou incentivar todos os que vivem na Europa a explorar os benefícios do nosso rico património cultural e as oportunidades para aprender a partir de diferentes tradições culturais (in <http://www.interculturaldialogue2008.eu>).

O Ano Europeu do Diálogo Intercultural teve como objetivos: promover o diálogo intercultural para que todas as pessoas que vivem na UE melhorarem a sua capacidade para lidar com um ambiente cultural mais diversificado; contribuir para a compreensão mútua de diferentes identidades culturais e crenças; realçar o diálogo intercultural enquanto oportunidade de contribuir para uma sociedade diversificada e dinâmica e dela beneficiar, não só na Europa mas também no resto do mundo; sensibilizar todas as pessoas que vivem na UE, em especial os jovens, para a importância de desenvolver uma cidadania europeia ativa e aberta ao mundo que respeite a diversidade cultural; tornar transparente a contribuição das diferentes culturas e expressões de diversidade cultural para o património (in <http://www.aedi2008.pt/>).

A dignidade humana do indivíduo está na base da sociedade. A identidade dos indivíduos não se diferencia por aquilo que é igual aos outros mas sim pelo que os distingue uns dos outros. A liberdade que o indivíduo tem sobre a escolha da sua própria cultura é fundamental, todos devem ter a liberdade de enriquecer a sua identidade ao optar por múltiplas filiações culturais (Conselho da Europa, 2008).

Todas as pessoas deveriam ser livres de renunciar a escolhas do passado e de fazer novas escolhas, desde que conformes aos valores universais dos direitos humanos e da democracia.

Consequentemente, o diálogo intercultural é importante para a gestão da múltipla filiação cultural num ambiente multicultural. É um mecanismo que permite encontrar constantemente um novo equilíbrio identitário, que responde às novas aberturas ou experiências e que adiciona novas dimensões à identidade sem perda das próprias raízes. O diálogo intercultural ajuda-nos a evitar os obstáculos das políticas monolíngues e monoculturais e a permanecermos abertos às exigências das sociedades modernas (Conselho da Europa, 2008).

No que diz respeito aos riscos de “fechar a porta” a um ambiente diversificado, podemos dizer que esse facto terá efeitos negativos, como uma sensação ilusória de segurança; privação de todos os benefícios das novas aberturas culturais, pessoais e sociais necessárias para o desenvolvimento num mundo globalizado; exclusão social, provocando um clima hostil e de violência. Existem muitas barreiras ao diálogo intercultural, devendo-se algumas à dificuldade que temos em comunicar em várias línguas. Outras dificuldades estão na base do poder e da política: a discriminação, a pobreza, a exploração – experiências que afectam com particular dureza as pessoas pertencentes aos grupos desfavorecidos e marginalizados (UNESCO, 2004).

O diálogo intercultural exige algumas competências que não são adquiridas automaticamente, mas que devem ser praticadas e alimentadas ao longo da vida. As autoridades públicas, os profissionais da educação, as organizações da sociedade civil, as comunidades religiosas, os meios de comunicação social e todos os outros prestadores de serviços educativos, que trabalham em todos os contextos institucionais e a todos os níveis podem desempenhar um papel crucial na concretização dos objectivos e valores fundamentais do Conselho da Europa e no reforço do diálogo intercultural.

Evidentemente, a língua pode constituir um obstáculo ao debate intercultural, entre povos. A abordagem intercultural reconhece o valor das línguas utilizadas pelos membros das comunidades minoritárias, mas considera importante que estes indivíduos aprendam a língua que predomina no local onde vivem para que possam ser cidadãos de pleno direito (Conselho da Europa, 2008, p.36).

Este princípio respeita a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (1992), que declara que as línguas minoritárias, ou seja as que são menos faladas, devem ser protegidas de um eventual risco de extinção, uma vez que contribuem para a riqueza cultural do Mundo e a sua utilização é um direito inalienável. Para além disso, a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias ainda realça o valor do multilinguismo e insiste que a proteção das línguas minoritárias de determinado país não deve ser exercida em detrimento das línguas oficiais e da necessidade de aprender essas mesmas línguas. A aprendizagem de línguas ajuda os estudantes a evitar a criação de uma imagem estereotipada dos outros, a desenvolver a curiosidade e a abertura à mudança, assim como a descobrir outras culturas.

#### **4. Um currículo para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade.**

Alguns autores têm vindo a defender que as crianças que aprendem línguas estrangeiras desde cedo podem ter mais facilidade para aprender novas línguas e, em geral, terem um melhor nível de língua materna e um melhor desempenho em outras áreas (Sá & Andrade, 2008).

Por essa razão, os Ministros da Educação europeus são a favor do ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras (Comissão Europeia – multilinguismo in [http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_pt.htm)).

Além de criar condições para o êxito de uma futura aprendizagem, a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras é determinante para uma atitude positiva perante outras línguas e culturas, o que, por si só, justifica as várias iniciativas da Comissão Europeia destinadas a promover e a apoiar a investigação nesta área.

O Conselho - Educação, Juventude e Cultura de 21, 22 de Maio de 2008 - nas suas conclusões, afirmou que,

*“As competências linguísticas e culturais estão no cerne da educação. A proficiência na primeira língua pode facilitar a aprendizagem de outras línguas, enquanto a aprendizagem precoce das línguas, a educação bilingue e a aprendizagem integrada de línguas e conteúdos (AILC) constituem meios eficazes para melhorar a aprendizagem das línguas”* (in <http://www.consilium.europa.eu>).

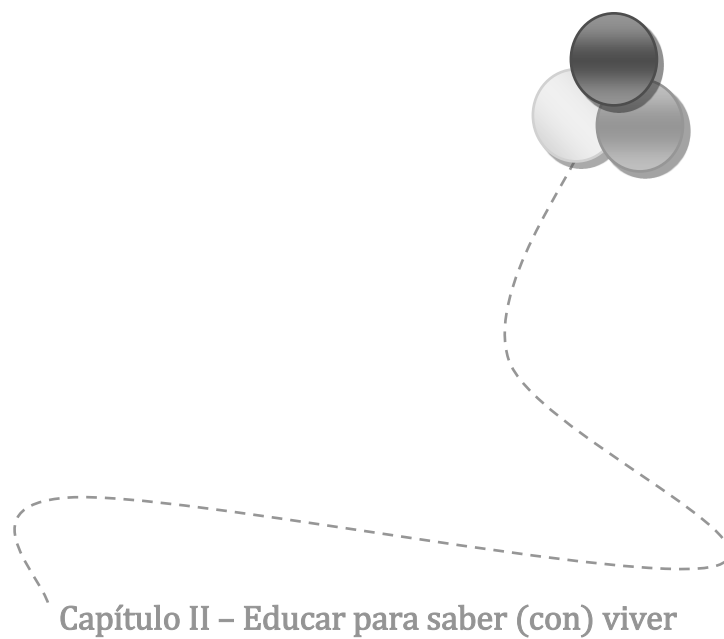
Neste sentido, a aprendizagem de línguas ajuda a perceber que a interação com pessoas, com uma identidade social e com uma cultura diferente é enriquecedora. O contato com a diversidade de línguas e culturas desenvolve competências nas crianças, tais como a competência plurilingue e intercultural, permitindo ainda que a sociedade aceda a diferentes formas de resolver os seus problemas (Sá & Andrade, 2008).

Segundo as autoras devemos olhar para as línguas e culturas como novas formas de literacia, pelo facto de vivermos em sociedades cada vez mais diversificadas, caso contrário contribuiremos para a perda da diversidade a vários níveis e para a diminuição da capacidade de adaptação da nossa espécie, reduzindo o leque de conhecimento de que dispomos. Na opinião de Robinson *“Pessoas confinadas a uma só cultura costumam ter grande dificuldade em conceitualizar outras culturas salvo em termos de desvios da sua própria”* (1977, in Andrade, 2008, p. 61).

No entanto, não há necessidade de se criar uma área diferente e separada para sensibilizar as crianças para a diversidade biológica, cultural e linguística, mas sim deve existir uma interdisciplinaridade entre todas as áreas do currículo e ser trabalhada de forma transversal.

O currículo deve ser trabalhado no sentido de preparar as crianças para a mudança, para a diversidade e para agirem como indivíduos singulares mas também como indivíduos inseridos numa comunidade. Para Carneiro, *“só a educação pode capacitar os cidadãos para se afirmarem como interlocutores ativos e participantes na construção de um mundo democrático e humano”* (Carneiro, 2008, p.73).

Num mundo multicultural e diversificado, a educação para além de preparar os jovens para o mercado de trabalho, deve favorecer o seu desenvolvimento pessoal. A Escola tem um papel crucial na vida dos jovens como cidadãos ativos. A escola deve ajudá-los a compreender e a dominar os valores principais e essenciais para agirem como cidadãos ativos e responsáveis, valorizando o respeito pelos direitos humanos e revelando a abertura à diversidade e a outras culturas.



"Our biggest challenge in this new century is to take an idea that seems abstract – sustainable development – and turn it into a reality for all the world's people."  
(Kofiannan, Secretário – Geral das Nações Unidas, 2001).





## 1. Educação para o desenvolvimento sustentável

### Princípios, objectivos e competências a desenvolver

Durante as últimas décadas, as sociedades têm enfrentado alguns fenómenos e problemas globais, tais como o aquecimento global, a poluição, o efeito de estufa, as chuvas ácidas, a discriminação, a pobreza e, como foi referido no capítulo I, a perda da diversidade biológica e cultural. Podemos dizer que estamos perante uma “emergência planetária”. Neste sentido a educação deverá contribuir para a formação dos jovens capazes de resolver os seus próprios problemas, responsáveis e ativos perante a sociedade e o ambiente.

*“Is a world where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values behavior and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation” (UNESCO, 2008, p.1).*

A complexidade da emergência planetária com que nos deparamos atualmente não pode ser vista apenas como uma teoria, uma notícia, é necessário haver uma atenção especial por parte de todos os cidadãos e políticos, para que sejam tomadas medidas que atenuem estes problemas. A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama os anos 2005 a 2014 a década da educação para o desenvolvimento sustentável,

A escola deve proporcionar desta forma a,

*“cultura do outro, como necessidade de compreensão de singularidades e diferenças, a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo. (...) A escola tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e solidariedade e de conhecimento” (Oliveira Martins, 1992, p.41).*

A escola é crucial para uma educação sustentável, na medida em que esta prepara os alunos para agirem em conformidade uns com os outros de forma consciente e responsável. No entanto não existe um modelo global de educação, esta deve ser

adaptada aos contextos que está inserida e deverá ter em conta os aspetos sociais, económicos e culturais da sociedade em que se realiza.

A década da educação para o desenvolvimento sustentável tem-se traduzido num conjunto de parcerias que reúnem uma grande diversidade de interesses e preocupações. É um instrumento de mobilização e um veículo de responsabilidade pelo qual os governos, organizações internacionais, sociedades e comunidades locais em todo o mundo podem demonstrar um compromisso prático de aprender a viver de um modo sustentável. Possui uma ideia simples com implicações complexas, pois, após vivermos durante séculos sem nos preocuparmos com o esgotamento dos recursos naturais do planeta, temos que aprender, agora, a viver de forma sustentável (in <http://www.unesco.org>).

O grande desafio é estimular para que haja mudanças de atitude e comportamento nas populações, uma vez que as capacidades intelectuais, morais e culturais do homem nos impõem responsabilidades para com outros seres vivos e para com a natureza como um todo. A década da educação para o desenvolvimento sustentável dá ênfase ao papel central da educação na busca comum pelo desenvolvimento sustentável (in <http://www.unesco.org>).

Nesta perspectiva, abordaremos alguns pontos de vista de alguns autores sobre como a educação pode contribuir para uma cidadania planetária, o que implica o diálogo intercultural em prol de um desenvolvimento sustentável.

## 2. Educação para a cidadania

A educação para a cidadania democrática é essencial, tanto para o funcionamento de uma sociedade livre, tolerante, justa, aberta e inclusiva, quanto para a coesão social, a compreensão mútua, a solidariedade e o diálogo intercultural e inter-religioso e, ainda, para a igualdade entre as mulheres e os homens.

A educação para a cidadania democrática abrange todas as ações educativas formais, não formais ou informais, incluindo o ensino profissional, a família e as comunidades de referência, que permitem ao indivíduo agir enquanto cidadão ativo e responsável, respeitador dos outros.

A educação para a cidadania democrática engloba, entre outras, a educação cívica, histórica e política. Ela incentiva abordagens pluridisciplinares e conjuga a aquisição de conhecimentos, com o desenvolvimento de competências e a mudança de comportamentos, bem como a capacidade de reflexão e de autocrítica necessárias à vida no seio de sociedades culturalmente diversificadas,

*"Education – in all its forms and at all levels – is not only an end in itself but is also one of the most powerful instruments we have for bringing about the changes required to achieve sustainable development"* (UNESCO's Diretor-Geral Koïchiro Matsuura, 2004, p.3).

A educação para a cidadania é um processo que decorre ao longo da vida, iniciando-se em casa (seio familiar) das crianças e que se vai desenvolvendo à medida que se expandem os horizontes de vida. A promoção de uma maior igualdade entre as pessoas é um aspecto fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia. Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdade é um dos grandes desafios da educação na atualidade (Cardona, Vieira, Uva, Tavares, 2009, p.60).

A promoção de uma educação para a cidadania pressupõe a aprendizagem de certas competências que capacitem as crianças para poderem intervir em diferentes contextos, sendo que esta aprendizagem deverá ser transversal a todo o currículo.

Nos primeiros anos, a educação para a cidadania está relacionada com o desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças. É neste sentido que aparece nas orientações curriculares para a educação pré-escolar definidas pelo Ministério da Educação,

*“A formação pessoal e social é considerada uma área transversal dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.51).*

Há assim que assumir as potencialidades das crianças enquanto aprendizes e aceitar que as crianças pequenas também aprendem coisas complexas, podendo chegar a universos adultos de reflexão e de conhecimento desde que os meios de comunicação e de motivação sejam adequados e planificados devidamente (Cardona, et al, 2009, p.62).

Segundo Teresa Vasconcelos o «cidadão» será a pessoa em plena posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, podemos desde já inferir que ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença mas também o sentido solidário de participação numa causa comum (2007, p.109).

A escola deve proporcionar a “cultura do outro” como “necessidade de compreensão de singularidades e diferenças” (Oliveira Martins, 1992, in Vasconcelos, 2007 p.111), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão das culturas e do mundo.

Segundo Oliveira Martins a escola, *“agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua,*

*de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento”* (1992, in Vasconcelos, 2007, p.111).

Canário e Cabrito (2005) sublinham a importância da construção da experiência escolar pelos próprios atores sociais como importante factor de aprendizagem da cidadania.

O conceito de cidadania é um conceito problemático, ambíguo, contestado e interpretado de diferentes formas e com diferentes implicações normativas. A cidadania implica a participação social e o serviço comunitário para o bem geral. Esta conceção funda-se na noção de que ser cidadão significa pertencer a uma comunidade histórica. A individualidade de cada cidadão é construída e desenvolvida em termos dessa comunidade cultural e ética. Nesta conceção manter a ordem e a coesão social implica a participação de todas as pessoas da comunidade num conjunto de atividades, com base numa perspetiva social e moral comum. Deste modo, para exercer a cidadania é fundamental assumir responsabilidade por problemas e assuntos que afetam outros cidadãos e manter as tradições que unem os indivíduos e os fazem sentir mais apoiados e inseridos (Araújo, 2008, p.76).

O conceito de cidadania deve ser entendido como um direito social e com um estatuto de igualdade. A cidadania implica um estatuto universal e igualitário, ou seja, todas as pessoas de um mesmo estado são consideradas cidadãos iguais porque têm os mesmos direitos (civis, políticos e sociais) e deveres. A ideia central é a de que uma vez cidadãos com os mesmos direitos, oportunidades e liberdades, os indivíduos são livres de atingir ou de viver diferentes conceções do bem. Assim, os indivíduos devem ter toda a liberdade possível para exercer os seus direitos e desenvolver as suas competências individuais (Araújo, 2008, p.77).

Como já foi referido anteriormente, o sistema educativo é identificado como um elemento-chave na promoção da educação para a cidadania e na formação de futuros cidadãos que participem ativamente e de modo crítico na construção de uma sociedade mais justa e solidária, colocando como valores fundamentais a democracia, os direitos humanos e a tolerância. A escola é reconhecida como um local de aprendizagem e convivência social que, para além de oferecer, a quem ela acede, um espaço físico e

organizacional, deve oferecer igualmente um espaço democrático de cidadania, um espaço relacional, de convívio, de cooperação e de resolução de conflitos (Araújo, 2008, p.89).

O grande objetivo final da educação para a cidadania é a participação responsável e consciente dos cidadãos na vida pública do país.

Para Leite e Rodrigues,

*“a educação para a cidadania representa mais do que a educação cívica, a educação para a civilidade ou para a participação política. A educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a interação num contexto comum, sendo a escola apenas um dos múltiplos lugares onde essa interação acontece”* (2001, in Araújo, 2008, p.92).

Também Perrenoud partilha desta opinião dizendo que se inscreve,

*“no campo da educação para a cidadania, bem mais além da simples instrução cívica. Trata-se, não apenas de valores e de saberes, mas de competências, logo de uma formação, ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola e fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida”* (2001, in Araújo, 2008, p. 92).

A educação para a cidadania deve preocupar-se com o civismo dos cidadãos ao educar os alunos para uma intervenção cívica, pois o civismo é um direito e, simultaneamente, um dever dos cidadãos, não se resumindo, a cidadania, a um conjunto de direitos e de deveres, *“ela é, também um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade, dimensão que não se esgota numa listagem de direitos/deveres, nem sequer em nenhuma constituição”* (Praia, 1999, in Araújo, 2008 p. 92).

Para Figueiredo, *“educar para a cidadania pressupõe educar na cidadania pela cidadania, ou seja, para a liberdade pela liberdade e com responsabilidade”*. Desta forma, educar

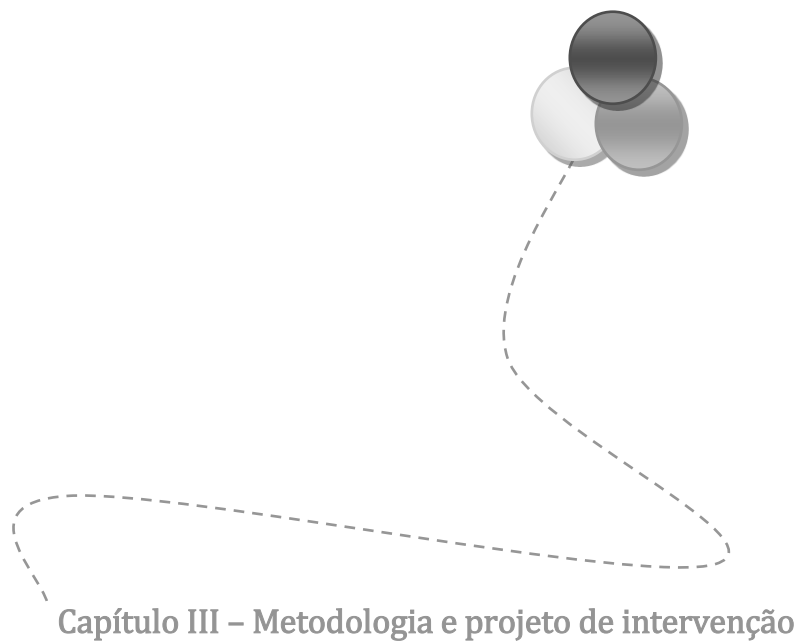
para a cidadania implica práticas pedagógicas devidamente organizadas e coerentes com os valores de liberdade e democracia (1999, in Araújo, 2008, p.93).

Neste sentido podemos concluir que a educação para a cidadania e a educação para o desenvolvimento sustentável estão mutuamente interligadas dependendo uma da outra para serem plenas. Para sermos cidadão ativos e para que as nossas atitudes sejam praticadas em prol de um desenvolvimento sustentável, respeitando o outro e o planeta, temos de considerar o exercício da cidadania democrática.

No próximo capítulo III apresentaremos o nosso projeto de intervenção, tendo em conta as preocupações aqui expressas no sentido de trabalharmos os grandes princípios de uma educação para o desenvolvimento sustentável.







### Capítulo III – Metodologia e projeto de intervenção

“Para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola  
consiga assimilar a cultura da criança.”

B. Bernestein (in Diálogo entre culturas, n.º 18, 1996, p.2).



## 1. Enquadramento do projeto de intervenção

### 1.1. Metodologia de investigação: investigação-ação

Para a realização deste trabalho decidimos procedimentos, de tipo investigação-ação, uma vez que esta metodologia proporciona uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, permitindo refletir sobre a prática de forma a podemos reformulá-la e melhorá-la (Sá, 2007).

Normalmente a investigação é categorizada em dois tipos:

- Fundamental - visa aumentar o nosso conhecimento geral;
- Aplicada - visa produzir “resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Schein, 1987, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.264, in Sá, 2007).

As duas modalidades são utilizadas no campo educativo, podendo uma complementar a outra, com o objetivo final de melhorar a vida das pessoas, através das mudanças a realizar. Uma das modalidades da investigação aplicada é a investigação-ação, cujo objetivo é promover a mudança social, focalizada, aqui, no campo educativo (Bogdan e Biklen, 1994, in Sá, 2007, p.104).

Segundo Ainscow, 1995 (in Sá, 2007), a investigação-ação obriga a que os próprios grupos-alvo “*assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação*”, o que aumenta a qualidade do processo.

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque atribui à escola a responsabilidade de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

Segundo Isabel Sanches, “o professor, ao questionar-se e ao questionar os ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e

sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com as crianças e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo” (2005).

Neste sentido, “a investigação-ação, com a sua componente reflexiva, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola, da educação e a vida das pessoas, é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um (Carta do Luxemburgo, 1996), na escola e na comunidade de pertença” (Sanches, 2005, p.131).

A metodologia de trabalho da investigação-ação é apresentada por Nunan em quatro etapas que caracterizam o processo de investigação-ação:

I – Planear – desenvolver um plano de ação;

II – Agir – implementar o plano de ação;

III – Observar – verificar os efeitos da implementação em contexto;

IV – Refletir – analisar os efeitos observados (1989, p.12) (Sá, 2007).

Tendo em conta as fases da investigação identificadas, a metodologia usada no nosso projeto tem características de investigação – ação, pois foi organizado de acordo com essas fases.

Deste modo, é fulcral salientar que o nosso projeto é de tipo investigação-ação, uma vez que a realização da investigação partiu de uma necessidade, identificada por nós, de conceber, implementar e avaliar um projeto de sensibilização à diversidade biológica, linguística e cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

## 1.2. Contextualização do projeto de intervenção

Tal como foi referido nos capítulos anteriores, a globalização comprimiu o espaço e o tempo a uma escala sem precedentes. As revoluções no domínio das telecomunicações e dos meios de comunicação social, nomeadamente com o surgimento de novos serviços de comunicação como a Internet, tornaram os sistemas culturais progressivamente mais acessíveis. O desenvolvimento dos transportes, do turismo e dos meios de comunicação colocou em contacto um número elevado de pessoas, multiplicando as possibilidades de diálogo (Conselho da Europa, 2008, p.16).

Neste contexto, o pluralismo, a tolerância e a abertura de espírito são mais importantes do que nunca.

Deste modo, a existência de um currículo para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade é fundamental, já que desenvolve múltiplas capacidades, conhecimentos e atitudes de abertura ao outro.

O currículo deve assim ser trabalhado no sentido de preparar os alunos para a mudança, para a diversidade, para agirem como indivíduos singulares mas também como indivíduos inseridos numa comunidade, que se caracteriza igualmente pela diversidade.

## 1.3. Questões e objetivos de investigação

De acordo com o que dissemos atrás, optámos por selecionar a temática *“Educação para a Diversidade no pré-escolar”*, tendo definido como questão orientadora de todo este estudo: *“Como é que a valorização para a diversidade biológica, cultural e linguística em prol de uma educação para o desenvolvimento sustentável pode ser trabalhada no pré-escolar?”*.

Este estudo tem como objetivos do projeto: *“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”*; *“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como*

membro da sociedade”; “Promover aprendizagens a partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (M.E., 1997: 15).

É neste sentido que apresentaremos algumas propostas com alguns objetivos específicos, tais como sensibilizar as crianças desde o pré-escolar para a valorização da diversidade, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável; motivar para lidar com diferentes línguas e culturas numa educação para a cidadania e para o diálogo intercultural e preparar para os novos desafios de forma a contribuir para a construção de um futuro mais solidário e sustentável. O projeto didático decorreu em seis sessões, a apresentar e a descrever no ponto seguinte.

Para fundamentar todo este trabalho analisámos dois documentos pertinentes e indispensáveis, as Orientações Curriculares do Pré-Escolar (M.E., 1997) e as Metas de Aprendizagens: Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico (M.E., 2010).

Do documento das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar seleccionámos alguns aspetos importantes para fundamentar as escolhas do projeto, em causa,

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” (p. 15);
- “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” (p.15).

A educação pré-escolar deve “partir do que a criança já sabe, da sua cultura e saberes próprios (...) a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (O.C.E.P, p. 19).

Neste sentido, “as Orientações Curriculares dão particular importância à Organização do Ambiente Educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (O.C.E.P, p.20).

Nesta linha, importa “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p. 21).

Do documento das Metas de Aprendizagens (M.E., 2010) seleccionámos algumas que vão ao encontro dos nossos objetivos e das competências que pretendemos que os alunos desenvolvam, tais como:

Meta final 26) – “ (...) a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros, esperando que respeitem os seus”;

Meta final 27) – “ (...) a criança manifesta atitudes de comportamentos de conservação da natureza e respeito pelo ambiente”;

Meta final 30) – “ (...) a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade (...) ”;

Meta final 32) – “ (...) a criança descreve a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar em cada um dos ecopontos”;

Meta final 33) – “ (...) a criança manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas”;

Meta final 36) – “ (...) a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade”.

Definidas as questões e os objetivos do nosso projeto, apresentaremos de seguida as atividades de intervenção, que implementámos num grupo de crianças de educação pré-escolar.

## 2. Apresentação do projeto de intervenção

### 2.1. Caracterização do contexto

O projeto de intervenção que concebemos foi implementado no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada A2, num jardim-de-infância que está localizado no lugar de Mataduchos, a cerca de 5 km da Escola Sede, inserido no estabelecimento da Alumieira (JI/EB1), que pertence ao Agrupamento de Escolas de Esgueira.

O grupo, no qual desenvolvemos o projeto, foi um grupo de pré-escolar com 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. As idades de 3/4 anos prevaleciam, sendo que apenas 8 crianças tinham 5 anos, 10 crianças tinham 4 anos e 7 crianças tinham 3 anos de idade.

Após a análise aos documentos da instituição, recolhemos alguns dados pertinentes para o desenvolvimento do nosso projeto, no sentido de conhecermos melhor cada criança, tendo analisado as fichas individuais de cada uma delas.

Como o grupo onde implementámos o projeto era o mesmo grupo da Prática Pedagógica Supervisionada A2, foi realizado um momento de observação - participante nas três primeiras semanas de estágio.

Esta observação foi crucial para conhecer melhor cada criança e para que estas também aceitassem a nossa participação e se sentissem mais à vontade na nossa presença. A observação nunca foi naturalista, pois, num grupo de pré-escolar, torna-se complicado ficarmos à parte sem ter qualquer tipo de intervenção ou contato com as crianças. É importante nesta fase e nesta faixa etária o contato, o toque e a palavra. Deste modo, optámos desde o início por uma observação participante, em que desde o primeiro dia nos sentámos na manta junto das crianças, participando tanto de forma espontânea como quando solicitadas. Efetuámos registos ao longo do dia, como as rotinas da sala e outras situações de igual interesse, mas nunca criando distância com o grupo.

A nossa observação não se realizou apenas na sala, pois também considerámos relevante acompanhar os outros momentos fora da sala. Assim, ao longo das três semanas



acompanhámos sempre as crianças no recreio, observando de que forma se organizavam, como brincavam e com quê, a relação que mantinham com os mais velhos (recreio comum com o 1º ciclo do ensino básico) e de que forma reagiam à presença deles no seu espaço.

Todos estes momentos de observação se tornaram indispensáveis às etapas seguintes pois, para que possamos planificar um projeto da maneira mais adequada é necessário que percebamos cada uma das crianças. Todo o ambiente que rodeia as crianças tem, sem dúvida alguma, influência em todos os seus atos, na sua maneira de agir e reagir às diversas situações.

Relativamente aos documentos que analisámos e em especial ao Projeto Educativo, encontrámos algumas finalidades que iam ao encontro da nossa temática, nomeadamente:

- Potenciar o desenvolvimento das competências estabelecidas no Currículo Nacional do Ensino Básico, articulando os saberes específicos das várias áreas/disciplinas curriculares, numa perspetiva globalizante;
- Desenvolver hábitos de cidadania ativa e responsável;
- Promover a cooperação, o trabalho de equipa, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade;
- Fomentar o desenvolvimento das relações interpessoais;
- Promover a igualdade de oportunidades na construção de uma Escola inclusiva.

Todas estas finalidades acabaram por ser trabalhadas por nós no nosso projeto.

De seguida, passamos à descrição das sessões que integraram o nosso projeto, bem como à apresentação dos instrumentos de recolha de dados. A planificação pormenorizada do projeto encontra-se em anexo (anexos nº 8, 9, 10 e 11).

## 2.2. Descrição das sessões do projeto de intervenção

O projeto de intervenção que intitulámos “A união de todas as cores...Um Mundo em harmonia” foi implementado num período de tempo de três semanas (fim do mês de novembro e início de dezembro), durante 90 minutos por dia (aproximadamente). Este foi aplicado na hora de grande grupo, depois da realização das rotinas diárias das crianças.

Como dissemos este projeto teve como principal objetivo sensibilizar as crianças para a valorização da diversidade biocultural, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

O projeto foi dividido em duas partes, uma mais direcionada para a diversidade biocultural e direitos do planeta em prol de um desenvolvimento sustentável, que analisámos neste trabalho. E uma segunda parte mais direcionada para a diversidade linguística e para os direitos linguísticos dos cidadãos, parte esta que vai ser analisada pela colega da díade de prática pedagógica supervisionada (Calão, em construção).

De modo a apresentar uma visão geral do projeto, explicitámos, numa tabela, de forma resumida as sessões realizadas em todo o projeto, bem como os seus objetivos principais.

Projeto de Intervenção: “A união de todas as cores... Um mundo em harmonia”		
1ª Parte		
Sessões	Objetivos principais	Interdisciplinaridade
<b>1ª Sessão: “As cores do mundo”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Motivar para lidar com diferentes línguas e culturas numa educação para a cidadania e para o diálogo intercultural;</li> <li>•Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</li> <li>•Fomentar na criança o reconhecimento e valorização da diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos.</li> </ul>	<p>Conhecimento do Mundo; Linguagem oral; Formação pessoal e social; Expressão e comunicação.</p>
<b>2ª Sessão: “A diversidade do planeta”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</li> <li>•Fomentar na criança o reconhecimento da diversidade de características e hábitos de animais e plantas, em que a criança manifeste atitudes de respeito pela diversidade;</li> <li>•Promover a criatividade e a imaginação.</li> </ul>	
<b>3ª Sessão: “Os problemas do planeta – saber conviver”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Preparar os alunos para os novos desafios de forma a contribuir para a construção de um futuro mais solidário e sustentável;</li> <li>•Alertar para a necessidade de se viver num ambiente saudável e para os perigos da poluição;</li> <li>•Consciencializar para um ambiente limpo;</li> <li>•Promover a criatividade e a imaginação;</li> <li>•Sensibilizar a criança a manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas;</li> <li>•Fomentar na criança a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, levando-a a identificar os materiais a colocar em cada um dos ecopontos.</li> </ul>	
<b>4ª Sessão: “A régua da cidadania”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar os alunos para os novos desafios de forma a contribuir para a construção de um futuro mais solidário e sustentável;</li> <li>• Alertar para a necessidade de se viver num ambiente saudável e para os perigos da poluição;</li> <li>• Sensibilizar a criança para manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas.</li> </ul>	

TABELA Nº 3 – PLANIFICAÇÃO DO PROJETO 1ª PARTE

<b>2ª Parte</b>		
<b>Sessões</b>	<b>Objetivos principais</b>	<b>Interdisciplinaridade</b>
<b>5ª Sessão: “Os direitos num mundo colorido”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver a consciência de si e do outro;</li> <li>•Contribuir para a interiorização de valores (família, partilha, cooperação, solidariedade, tolerância);</li> <li>•Sensibilizar para a necessidade de adoção de comportamentos de respeito pelo outro, liberdade;</li> <li>•Sensibilizar para a importância de reconhecer, aceitar e ajudar os outros com capacidades e necessidades diferentes;</li> <li>•Educar para a cidadania, promovendo atitudes e comportamentos de cidadãos conscientes e participativos.</li> </ul>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>- Linguagem oral;</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
<b>6ª Sessão: “O livro das línguas”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver a consciência de si e do outro;</li> <li>•Levar as crianças a reconhecer o valor da amizade;</li> <li>•Sensibilizar para a necessidade de adoção de comportamentos reveladores de emergência de valores como: respeito pelo outro, liberdade...;</li> <li>•Sensibilizar para a importância de reconhecimento e respeito das várias línguas além da sua;</li> <li>•Contribuir para o enriquecimento linguístico e cultural de cada criança;</li> <li>•Sensibilizar para a preservação de todas as línguas e da diversidade;</li> <li>•Educar para a cidadania, promovendo atitudes e comportamentos de cidadãos conscientes e participativos.</li> </ul>	
<b>7ª Sessão: “De olho nas culturas”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver a consciência de si e do outro;</li> <li>•Sensibilizar para a importância de reconhecimento e respeito das várias línguas além da sua;</li> <li>•Contribuir para o enriquecimento linguístico e cultural de cada criança;</li> <li>•Sensibilizar para a preservação de todas as línguas e da diversidade;</li> <li>•Educar para a cidadania, promovendo atitudes e comportamentos de cidadãos conscientes e participativos.</li> </ul>	
<b>8ª Sessão: “A árvore dos direitos”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolver a consciência de si e do outro;</li> <li>•Contribuir para a interiorização de valores (família, partilha, cooperação, solidariedade, tolerância);</li> <li>•Sensibilizar para a necessidade de adoção de comportamentos de respeito pelo outro, liberdade;</li> <li>•Sensibilizar para a importância de reconhecer, aceitar e ajudar os outros com capacidades e necessidades diferentes;</li> <li>•Educar para a cidadania, promovendo atitudes e comportamentos de cidadãos conscientes e participativos.</li> </ul>	

TABELA Nº 4 – PLANIFICAÇÃO DO PROJETO 2ª PARTE

No ponto seguinte passaremos a descrever as sessões de que fomos responsáveis ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção por nós concebido.

### 2.2.1 1ª sessão – “As cores do mundo”

A sessão foi iniciada com a leitura expressiva da história “Os meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. De seguida, passámos à exploração do título da história, tendo abordado o assunto, bem como o número de palavras do mesmo. As personagens da história foram alteradas, de acordo com o projeto desenvolvido.

Faziam então parte desta história quatro crianças, uma de cada continente. O Miguel era da Europa e a sua língua era o português; o Iuka da América e falava quechua; a Jia Li da Ásia e falava mandarim e, por fim, o Djuma que era do continente africano e falava crioulo da Guiné-Bissau.



FIGURA Nº 1 - MIGUEL



FIGURA Nº 2 - DJUMA



FIGURA Nº 3 - JIA LI



FIGURA Nº 4 - IUKA

Previamente já tinha sido colocado o mapa-mundo com as respetivas cores nos continentes, no quadro da sala de aula. E passada a apresentação das personagens, a leitura da história e a exploração do globo terrestre, as crianças foram colocando as personagens nos respetivos continentes. Ao mesmo tempo, alertava-se, em grande grupo, para o facto de que estas pessoas podiam ser encontradas em qualquer parte do mundo e não estavam restritas ao seu continente.

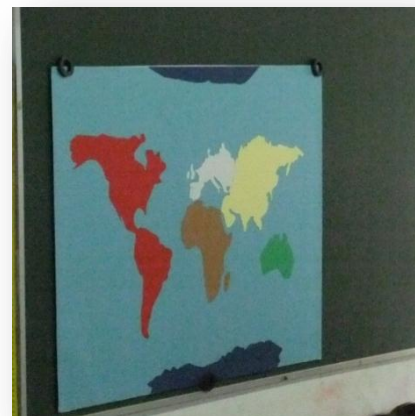


FIGURA Nº 1 - MAPA-MUNDO

Nesta primeira sessão, seria o Iuka a lançar uma proposta do dia: ensinar as cores em língua quechua (oral e escrito, com cartões nas respetivas cores).

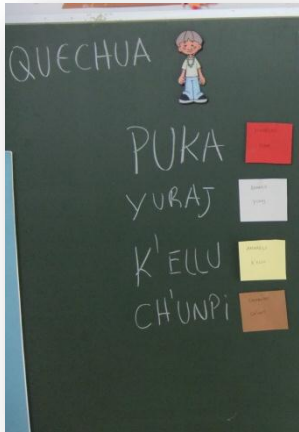


FIGURA Nº 2 - CORES EM QUECHUA

No final, propusemos que cada criança fizesse um desenho desta sessão.

### 2.2.2 2ª sessão – “A diversidade do planeta”

A segunda sessão foi iniciada com o mapa-mundo mas, desta vez, o mapa estava preenchido com imagens de alguns dos animais dos respectivos continentes. Estas imagens tinham sido colocadas previamente no mapa-mundo. Pelo facto de ser um grupo de pré-escolar, e nestas idades as crianças ainda



FIGURA Nº 3 - MAPA-MUNDO PREENCHIDO

não se conseguirem abstrair do real, foram, então, colocadas neste mapa várias imagens de cada animal, para que as crianças conseguissem perceber a ideia de quantidade.

Começámos por relembrar a sessão anterior e explorar, em grande grupo, as características dos animais (habitat, alimentação, como se movimentam...). Após este momento, relembrámos o desafio que o luka tinha colocado à turma na primeira sessão e recapitulámos as cores na língua quechua.

Nesta segunda sessão foi a Jia Li que lançou o desafio, que era ensinar o nome de alguns animais em mandarim. Estas palavras foram registadas, foneticamente, no quadro com a imagem de cada animal. Após este momento, refletimos com as crianças sobre a importância da diversidade existente no planeta - dos animais e das plantas, como também da diversidade de cores. No seguimento desta reflexão, e para que esta sensibilização tivesse um efeito mais esclarecedor nas crianças, distribuímos pedaços pequenos de plasticina de várias cores, por todas elas. Algumas crianças, quando mexeram e misturaram as cores, formaram bolas de uma só cor, outras preferiram deixar algumas cores à vista. Em grande grupo concluímos que se não cuidarmos e não respeitarmos a variedade de cores que existe no nosso planeta ele fica sem cor e sem diversidade.



FIGURA Nº 4 - NOMES DOS ANIMAIS EM MANDARIM



FIGURA Nº 5 - BOLA DE PLASTICINA



FIGURA Nº 6 - BOLA DE PLASTICINA

Para finalizar pedimos às crianças que fizessem um registo gráfico desta sessão.

### 2.2.3 3ª sessão – “Os problemas do planeta – saber conviver”

A terceira sessão foi iniciada com a leitura expressiva da história “A floresta está em perigo”, de nossa autoria. Esta história relata-nos um dos problemas ambientais (os incêndios). Após este momento, em grande grupo, refletimos sobre este problema ambiental, assim como sobre outros que as crianças quiseram referir. Abordámos o modo como estes problemas põem em causa a vida dos animais, das plantas e das pessoas, bem como o seu habitat e alimentação e a importância que assume a preservação e proteção do nosso ambiente. Também refletimos acerca da problemática da mudança, ou seja,



FIGURA Nº 7 - MAPA-MUNDO COM OS ANIMAIS RETIRADOS

sobre o facto de as pessoas que mudam de local terem de aprender outra língua e outros costumes. Para que estas crianças percebessem, como já foi referido anteriormente, a ideia de quantidade e do que acontece aos animais quando surgem determinados problemas ambientais (a noção de extinção e

desaparecimento dos animais), foram retirados do mapa-mundo alguns dos animais, como podemos observar na figura 11.

Nesta sessão, era a vez do Djuma lançar o desafio, que consistia em ensinar algumas palavras (terra, floresta e animal) em crioulo da Guiné-Bissau. Para finalizar esta sessão construímos uma árvore dos direitos do planeta onde escrevíamos o que as crianças diziam sobre o que podíamos fazer para proteger o planeta, os animais, as plantas... Depois fizeram um registo gráfico da sessão.

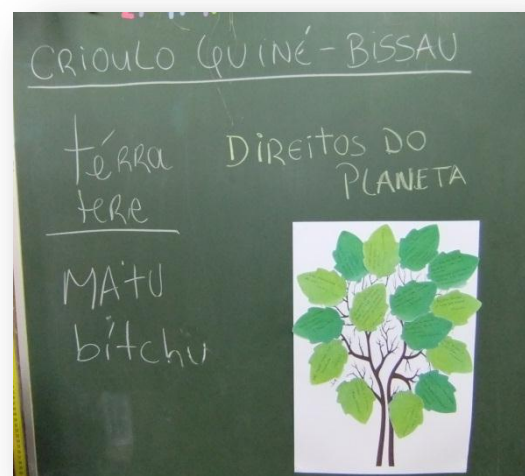


FIGURA Nº 8 - PALAVRAS EM CRIOULO E ÁRVORE DOS DIREITOS DO PLANETA



## 2.2.4 4ª sessão – “A régua de cidadania”

Esta sessão teve início com a exploração da capa do livro e a leitura da história “Sim, eu posso! Ajudar a salvar o Planeta” de Emma Brownjohn. Após este momento, explorámos em grande grupo o conteúdo da história, como, por exemplo, o que está a acontecer ao planeta; o que podemos fazer para ajudar, em casa, na escola, no jardim, nas viagens...

Nesta sessão era a vez do Miguel propor um desafio, que consistia em preencher uma régua de cidadania. Após ser apresentada, em grande grupo a régua de cidadania, com 150cm de altura, que serviu como um resumo de todas estas sessões e que tinha as medidas de comprimento à escala, preenchemos uma régua e, posteriormente, as outras foram distribuídas pelas crianças que estavam organizadas em grupos de 4 / 5 crianças, sendo uma régua para cada grupo. A régua era constituída por um texto, a carta da terra, adaptada às crianças, com espaços para elas preencherem; uma imagem, onde as crianças tinham que desenhar o planeta; quatro caixas, onde cada criança dizia uma frase sobre o planeta, o que fazer para o proteger e, por fim, as crianças assinavam a sua respetiva régua.

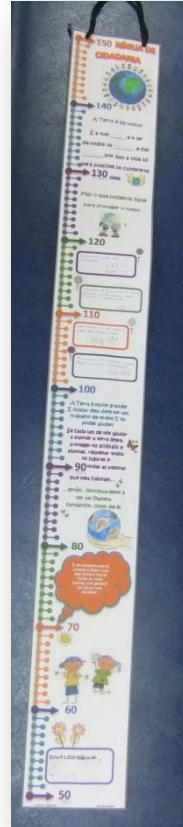


FIGURA Nº 9 - RÉGUA DE CIDADANIA

Estas régua foram afixadas na sala de aula do jardim-de-infância, pois serviam para as crianças se medirem.



FIGURA Nº 10 - CRIANÇA A PREENCHER A RÉGUA DE CIDADANIA

### 3. Instrumentos de recolha de dados

#### 3.1 A observação direta e a videogravação

Para podermos avaliar os resultados do nosso projeto, recolhemos um conjunto de dados. Decidimos utilizar, como instrumentos de recolha de dados, a observação direta e a videogravação.

A técnica de observação direta que escolhemos foi a observação participante pois a observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados (...) Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 1992, in Sá, 2007, p.121).

Tal como as outras técnicas de recolha de dados, a observação direta também tem as suas limitações e pode levantar alguns problemas, tais como:

- Dificuldades ao nível do registo das observações, uma vez que, neste caso, a investigadora está simultaneamente a investigar e a implementar as atividades, não sendo possível tomar notas no próprio momento. Para além disso, a investigadora não pode confiar nas recordações do momento uma vez que a memória é seletiva e pode eliminar uma grande parte dos comportamentos observados que se podem revelar importantes na investigação;
- Problemas ao nível da interpretação das observações que deve ser articulada com outros métodos, outras técnicas de investigação (Sá, 2007).

Por estas razões é que consideramos que a videogravação completa a observação direta e foi um instrumento fulcral para a análise do nosso projeto. Para além disto, a videogravação capta e retém gravados os comportamentos verbais e os não-verbais.

Com as gravações, pudemos, assim, observar os comportamentos e atitudes das crianças no momento em que se produziam. Os registos fotográficos também foram um instrumento crucial para o nosso projeto.

### 3.2 As folhas de registo

As folhas de registo foram um outro instrumento de recolha de dados utilizado neste projeto e constituíram um instrumento fulcral, pois, após cada sessão, as crianças faziam um registo gráfico do que fora mais importante para elas.

Para além do registo gráfico que estas fichas nos proporcionaram, também ficámos com um registo escrito de cada criança, efetuado no verso desta mesma ficha, sobre aquilo de que gostaram e de que não gostaram em cada sessão.

Apesar de não termos conseguido analisar estes registos, devido à limitação do tempo, eles encontram-se em anexo (ver anexo nº 26).

Apresentados os instrumentos de recolha de dados por nós selecionados, passamos ao próximo e último tópico deste capítulo, a proposta de análise, com as categorias e subcategorias que escolhemos para conduzir a análise deste estudo.

## 4 Proposta de análise

### 4.1 Análise de conteúdo

Como técnica de análise de dados, selecionámos a análise de conteúdo, na medida em que esta técnica “incidindo sobre a captação de ideias e de significação da comunicação, constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada (Pardal & Correia, 1995, in Sá, 2007, p. 127).

Considerámos fulcral analisar o conteúdo dos registos realizados e as transcrições dos vídeos para que conseguíssemos organizar e elaborar um esquema claro e definido que permitisse sistematizar a informação recolhida, construindo conhecimento acerca da temática em estudo.

Para além da análise de conteúdo dos registos e do discurso das crianças, considerámos ser relevante a análise da interação não-verbal, uma vez que a comunicação não-verbal

inclui as expressões faciais, os olhares, as expressões e posturas corporais, a comunicação tátil, a expressão das emoções e sentimentos, bem como a compreensão dos símbolos e dos signos, constituindo-se como das mais ricas fontes de conhecimento do Outro. (Leathers, 1997, in Sá, 2007).

Nesta medida, optámos por nos basear no SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças), do livro Avaliação em Educação pré-escolar. O SAC é um instrumento de apoio à prática pedagógica do educador de infância que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

De acordo com este sistema,

*“a maneira mais conclusiva para avaliar a qualidade (...) é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e a implicação, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos”* (Portugal e Laevers, 2010).

Segundo Laevers, os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças indicará o quanto a organização e a dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas (Portugal e Laevers, 2010).

Segundo estes autores, apresentamos alguns dos indicadores de bem-estar emocional (abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio):

**Abertura e recetividade** – quando a criança se mostra recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar, não evidenciando comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta;

**Flexibilidade** – quando a criança, perante situações novas ou diferentes, não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem de novas oportunidades. As situações-problema ou frustrações não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para fazer compromissos;

**Alegria** – quando criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e a experienciar, da forma “certa” (não se trata do prazer associado ao magoar os outros, destruir material, humilhar um colega,...). Se a alegria da criança é, muitas vezes, visível e audível (rir, cantar espontaneamente, olhos a brilhar), outras vezes, as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de forma muito mais discreta (Portugal e Laevers, 2010).

Selecionámos apenas estes três indicadores, pois considerámos serem os mais relevantes para a avaliação do nosso projeto e, segundo os autores, “na avaliação dos níveis de bem-estar emocional, os indicadores descritos não necessitam de estar todos presentes, ao mesmo tempo e na sua forma mais plena, para que se possa falar de bem-estar emocional” (Portugal e Laevers, 2010).

Para avaliar estes indicadores, Laevers defende uma escala que se baseia nos níveis de bem-estar emocional, que são: 1. *Muito baixo*; 2. *Baixo*; 3. *Médio/Neutro ou flutuante*; 4. *Alto*; 5. *Muito alto*.

Relativamente à avaliação da implicação, o segundo indicador processual de qualidade, Laevers (1994) define implicação como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece.

A implicação é um excelente indicador dos processos de desenvolvimento da criança e um indicativo da qualidade de ensino, sendo obtido pela presença ou ausência de um conjunto de sinais de envolvimento definidos por Laevers e Portugal (2010):

**Concentração** – a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na atividade ou vagueia pela sala);

**Energia** – a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa;

**Complexidade e criatividade** – observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas atuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade (...);

**Expressão facial e postura** – os indicadores não-verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio ou sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como vive a atividade em curso;

**Persistência** – quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança;

**Precisão** – as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo em “despachar”;

**Tempo de reação** – as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar à ação (...);

**Expressão verbal** – os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram;

**Satisfação** – elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado (Portugal e Laevers, 2010).

Destes sinais de envolvimento apenas selecionámos alguns para a construção das categorias de análise, que apresentaremos no ponto seguinte.

Relativamente à escala que adaptámos para o nosso estudo é a escala proposta por Laevers e Portugal (2010) para crianças, *the Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC). Esta escala é composta por cinco níveis e permite aos educadores observar e avaliar a implicação numa escala de pontos:

1. **Muito baixo – ausência de atividade:** a criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação, é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar;
2. **Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida:** este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade, embora na maior parte do tempo a criança não esteja verdadeiramente envolvida não vai mais longe do que as ações com muitas interrupções;
3. **Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade:** atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”, falta a verdadeira concentração, motivação e prazer;

4. **Alto – atividade com momentos intensos:** atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades, envolvendo-se praticamente sem interrupções, embora por breves momentos possa desviar a atenção;
5. **Muito alto – atividade intensa e continuada:** destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades, expressa na concentração absoluta, entrega e fascínio. A criança fica totalmente absorvida. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.

Tendo em conta esta escala, procedemos à seleção das categorias e subcategorias para análise do nosso projeto, que apresentaremos no ponto seguinte.

## 4.2 Categorias de análise

Considerando os objetivos do nosso estudo, seleccionámos três categorias principais que se dividem em subcategorias, presentes no quadro 1:

**Quadro 1 – Categorias de Análise**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<i>1) Avaliação do bem-estar emocional</i>	1.1. Abertura e recetividade. 1.2. Flexibilidade. 1.3. Alegria.
<i>2) Avaliação de Implicação</i>	2.1. Concentração. 2.2. Energia. 2.3. Expressão facial e postura. 2.4. Tempo de reação.
<i>3) Perceção sobre os conhecimentos adquiridos</i>	3.1. Conhecimentos sobre a diversidade biológica. 3.2. Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural. 3.3. Conhecimentos sobre o meio ambiente e sobre a



	<p>importância da sua preservação.</p> <p>3.4. Conhecimentos sobre a importância da ação do Homem.</p> <p>3.5. Conhecimentos sobre os direitos do planeta.</p>
--	--

QUADRO Nº 1 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

Relativamente à Categoria 1) *Avaliação do bem-estar emocional* seleccionámos algumas subcategorias apresentando uma breve descrição no quadro 2.

**Quadro 2 - Categoria 1 – Avaliação do bem-estar emocional**

Subcategoria	Descrição
<i>1.1. Abertura e recetividade</i>	Indicadores de que a criança está recetiva ao projeto e disponível para interagir e explorar as atividades sugeridas.
<i>1.2. Flexibilidade</i>	Sinais de que a criança, perante situações novas ou diferentes, não evidencia perturbação, adaptando-se rapidamente e desfrutando das novas oportunidades.
<i>1.3. Alegria</i>	Indicadores de que a criança demonstra contentamento e retira prazer do que está a fazer e a experienciar, de forma “certa”.

QUADRO Nº 2 - CATEGORIA 1 - AVALIAÇÃO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL

Relativamente à categoria 2) *Avaliação de Implicação* seleccionámos alguns aspetos, já referidas anteriormente, e apresentamos a descrição no quadro 3.

**Quadro 3 - Categoria 2 – Avaliação de implicação**

Subcategoria	Descrição
<i>2.1. Concentração</i>	Sinais da focalização das crianças nas atividades, sinais de atenção ou distração na realização das atividades.
<i>2.2. Energia</i>	Indicadores de entusiasmo demonstrado através do falar alto e de ações (expressões faciais) e movimentos que revelam que a criança está concentrada e mentalmente ativa.

2.3. <i>Expressão facial e postura</i>	Indicadores não-verbais que demonstram a implicação da criança (diferença entre olhos perdidos no vazio e deambulantes de um olhar intenso e focalizado).
2.4. <i>Tempo de reação</i>	Sinais da reação das crianças às atividades (por exemplo a rapidez de resposta à atividade).

QUADRO Nº 3 - CATEGORIA 2 - AVALIAÇÃO DA IMPLICAÇÃO

Tendo em conta os nossos objetivos, selecionámos uma terceira categoria, que diz respeito à *percepção sobre os conhecimentos adquiridos*. Enunciámos algumas subcategorias sobre os conhecimentos que julgámos que as crianças podiam adquirir. No quadro 4 apresentamos uma breve descrição sobre as subcategorias correspondentes.

**Quadro 4 - Categoria 3 – Percepção sobre os conhecimentos adquiridos**

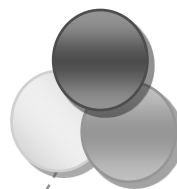
Subcategoria	Descrição
3.1. <i>Conhecimentos sobre a diversidade biológica.</i>	Unidades de registo que remetem para os conhecimentos adquiridos sobre o conceito de diversidade biológica e sua preservação.
3.2. <i>Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural.</i>	Unidades de registo onde se verifica que as crianças adquiriram conhecimento sobre as línguas, a diversidade linguística e cultural e a necessidade da sua preservação.  Respeito pelas outras culturas e indivíduos.  Conhecimento sobre a importância da igualdade de todos os seres do Mundo.
3.3. <i>Conhecimentos sobre o meio ambiente.</i>	Unidades de registo onde se verifica que as crianças adquiriram conhecimento sobre a importância da preservação do ambiente (plantas, animais e pessoas), do cuidado a ter com os seus recursos e sobre a importância de algumas estratégias de preservação – reciclagem, reutilização e limpeza do meio ambiente.  Conhecimento de que existem problemas ambientais (queimadas) e de que o ser humano pode ajudar a evitar alguns destes problemas.

<p><i>3.4. Conhecimentos sobre a importância da ação do Homem.</i></p>	<p>Unidades de registo onde se verifica que as crianças adquiriram conhecimentos sobre algumas ações do Homem, tanto para a preservação do planeta como para a sua destruição (o que devemos fazer e o que não devemos fazer).</p>
<p><i>3.5. Conhecimentos sobre os direitos do Planeta.</i></p>	<p>Unidades de registo onde se verifica que as crianças adquiriram conhecimento sobre os direitos do planeta (segundo a Carta da Terra) e que, para além dos direitos do planeta, as pessoas e as línguas também têm direitos.</p>

QUADRO Nº 4 - CATEGORIA 3 - PERCEÇÃO SOBRE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

Tendo apresentado as categorias de análise, passamos para o próximo capítulo, onde iremos descrever e discutir os resultados obtidos com as diferentes atividades deste projeto.





## Capítulo IV – Análise dos dados e discussão dos resultados da intervenção

"Education – in all its forms and at all levels – is not only an end in itself but is also one of the most powerful instruments we have for bringing about the changes required to achieve sustainable development." (UNESCO, 2004, p. 8).



## 1. Breve introdução

Iniciamos a análise dos dados obtidos pelo seu tratamento e interpretação, através das videogravações das sessões que realizámos com as crianças.

As sessões são analisadas individualmente, conforme as categorias e as subcategorias anteriormente apresentadas, tendo sido usadas, apenas, as atividades mais relevantes do projeto. De notar ainda que nós apenas focaremos algumas das crianças do jardim-de-infância. As razões que não nos permitiram analisar o grupo todo têm a ver com o facto de ser um grupo grande e não ter sido possível videografar todas as crianças em todas as sessões. O fator tempo também teve um peso considerável, dada a impossibilidade de prolongar no tempo este trabalho.

As crianças analisadas variam de sessão para sessão, bem como os aspetos sobre os quais incide a nossa análise, sendo que foram analisadas quatro crianças em cada sessão. Ao todo foram analisadas dez crianças. No entanto, posteriormente na análise específica apenas serão referidas algumas crianças.

A análise foi realizada de acordo com o que sugere Laevers (1994) e Pascal & Bertram (1995) (in Sá, 2007). Observámos as crianças e registámos, numa ficha de observação, o seu nível de envolvimento, classificando-o como baixo, médio ou alto (anexos nº 17, 18, 19 e 20).

A análise foi feita em forma de tabela, para que se tornasse mais clara a sua leitura e exemplificando as diferentes subcategorias. As transcrições foram feitas segundo uma tabela de convenções apresentada em anexo (anexo nº 12).

Passamos, de seguida, à análise e descrição de cada sessão, segundo as categorias e subcategorias pré-estabelecidas. Salientamos algumas das transcrições que evidenciam as atitudes por parte das crianças, sendo que as transcrições completas se encontram em anexo nas tabelas já categorizadas (anexos nº 13, 14, 15 e 16).

## 2. Análise do bem-estar emocional e da implicação

### 2.1. Sessão 1 – “As cores do mundo”

Iniciou-se a sessão com a apresentação do mapa-mundo, onde explicámos a diferença entre o mapa-mundo e o globo terrestre. As crianças mostraram interesse em participar na atividade. Temos o exemplo do menino (A1) que diz: *“Eu tenho um igual...que tem a China e o Rio de Janeiro”*, demonstrando interesse na atividade e conhecimentos sobre o meio que o rodeia. A criança (A1) disse ainda: *“Eu já fui à Disney Land!”* ao que nós (ES) perguntámos: *“Queres mostrar aos teus colegas onde fica a Disney Land?”* e a criança(A1) respondeu, dizendo *“SIM”* – com um sorriso nos lábios. Este menino costuma viajar com os pais e na altura em que foi apresentado o globo ele demonstrou bastante interesse em enunciar os locais a que tinha ido, entusiasmando-se por mostrar aos colegas algumas das suas vivências.

Nesta sessão foi ainda apresentada a história principal de todo o projeto, “Os meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, como já referimos no capítulo anterior. Ao apresentarmos o livro, mostrando-lhes a capa, perguntámos: *“De que será que trata este livro?”*, a criança (A4) respondeu: *“Fala da cor da pele”* o que revela atenção.

Durante a leitura da história, as crianças demonstraram interesse e implicação na atividade. As crianças estavam atentas e concentradas no desenrolar da história, elas participavam de forma positiva e entusiástica nas questões que eram colocadas sobre a mesma. Depois de já ter sido apresentada a menina “amarela” (Jia Li) perguntámos (ES) se eles ainda se lembravam como se chamava a menina amarela ao que a criança (A6) responde *“JIA LI!”*. Por aqui vemos que esta criança nunca se esqueceu do nome da Jia Li, sempre que era perguntado, ela era a primeira a dizer.

Posteriormente, colocámos (ES) a questão: *“Que língua é que ela falava (Jia Li)?”* ao que a criança (A2) respondeu erradamente *“JIA LI”*, mas de seguida a criança (A1) corrige, dizendo *“Não!!! Era CHINÊS”*. Nesta situação a criança A1 demonstra atenção pela atividade ao ponto de conseguir corrigir o colega.



As crianças estavam com muita atenção à história e quando se fazia uma pergunta sobre o que já tinha sido contado elas gritavam a responder corretamente, algumas delas levantavam-se para responder, como por exemplo quando perguntamos (ES): *“Como se chamava a língua da Jia li?”* e a criança (A2) levantando-se respondeu *“CHINÊS!”*.

No momento da descrição do menino vermelho (luka), quando dissemos *“É bom ser vermelho porque vermelho é a cor...”*, a criança (A10) afirma *“É DA COR DO SANGUE!”*, a criança (A1) disse *“É DA COR DO CORAÇÃO”*, e a criança (A2) responde *“MORANGO”*. Todas demonstraram atenção na atividade, conseguindo completar o texto com opções corretas e gritando entusiasmadamente.

Quando perguntámos às crianças se queriam saber qual era o outro menino que o Miguel foi conhecer, todas as crianças responderam *“SIM”*. Perguntámos de seguida *“O Miguel foi a um sítio onde todos os meninos são...de que cor?”* e a criança (A7) respondeu *“Castanho”*. Verificámos que esta criança olhou para o mapa-mundo e reparou que já tínhamos falado de todas as cores excepto do castanho e respondeu acertadamente, demonstrando atenção, concentração e implicação na atividade.

As crianças demonstravam interesse, curiosidade e vontade de aprender coisas novas, pois quando o “luka” propôs a atividade as crianças olhavam atentamente e respondiam com um sorriso no rosto e, após a resposta, continuavam com o sorriso, como podemos reparar no seguinte excerto, quando perguntámos (ES): *“O luka quer ensinar-vos uma coisa...vocês querem saber o que é?”* ao qual todos (T) responderam *“SIM”*, perguntámos novamente: *“Ele quer ensinar as cores na língua dele... vocês querem aprender?... Acham que vai ser engraçado?”* ao qual todos (T) disseram *“SIM!”*.

À medida que íamos dizendo as cores em quechua, as crianças repetiam em voz alta e ficavam com um sorriso por conseguirem reproduzir o som da palavra.

Nesta sessão, apesar de ter a participação de quase todas as crianças analisadas apenas apresentamos no seguinte gráfico as crianças A1, A2, A6 e A7. Estas crianças foram as que se evidenciaram mais nesta sessão.

Para uma melhor compreensão da análise feita a esta sessão segue em anexo a tabela de observação à primeira sessão (anexo nº 17), onde estão registadas todas as crianças. No entanto e como foram seleccionadas apenas 4 crianças para cada sessão, apresentamos o gráfico nº 1 que evidencia os sinais de envolvimento das crianças.

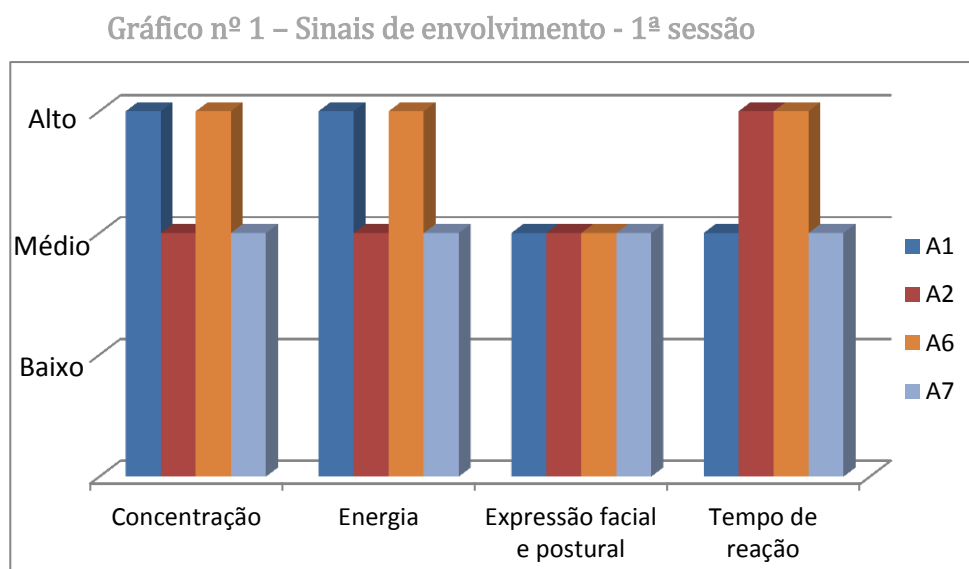


GRÁFICO Nº 1 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO - 1ª SESSÃO

A criança A1 é um menino com 5 anos de idade, bastante sociável e sossegado, as suas participações foram bastante positivas. É uma criança que costuma viajar com os pais e demonstra interesse em partilhar isso na turma, como podemos verificar na tabela acima referida.

A criança A2 é um menino também com 5 anos de idade, bastante inteligente, gosta de participar mas tem muitas dificuldades em se manter sossegado na cadeira ou na almofada. É uma criança bastante tímida e as suas participações são escassas. Apesar disto, demonstrou bastante interesse e motivação nesta sessão e a sua participação também foi muito positiva, respondendo acertadamente e com convicção.

A criança A6 é uma menina também com 5 anos, bastante extrovertida, que se revelou maioritariamente atenta e concentrada. Esta criança revelou bem-estar nesta sessão, participando constantemente. Era uma das crianças que se lembrava sempre do nome dos meninos apresentados na história.

A criança A7 é um menino com 5 anos de idade, tímido, bastante calado e com algumas dificuldades.

Em jeito de síntese, podemos concluir que a primeira sessão foi agradável, produtiva e intensa para as crianças, tendo estas demonstrado bastante interesse e motivação no decorrer da atividade. As crianças estavam implicadas e entusiasmadas com a temática, já que podemos observar nas imagens que as crianças mantinham o olhar focado e atento.

O nível de envolvimento de cada criança, nesta sessão, está descrito na tabela 1 e 2 (anexo nº 17) e podemos constatar que estas estavam implicadas, vivenciando momentos muito intensos. As crianças conseguiram manter-se no nível médio/ alto durante toda a atividade, revelando bem-estar ao longo da sessão.

Estas crianças demonstraram vontade e entusiasmo em aprender outras línguas, principalmente em aprenderem as cores na língua quechua. As crianças levantavam-se, repetiam os nomes das cores em voz alta sempre com um sorriso no rosto.

## 2.2. Sessão 2 – “A diversidade do planeta”

Após ser relembrada a sessão anterior iniciámos a 2ª sessão novamente com o mapa-mundo, que já estava preenchido com as imagens dos animais referentes a cada continente. As crianças estavam entusiasmadas em descobrir o que ia acontecer nesta sessão e lembravam-se perfeitamente da sessão anterior, como podemos ver nas seguintes citações quando perguntámos (ES): *“ainda se lembram dos nomes dos meninos?”* a menina (A6) respondeu, *“JIA LI”*, a criança (A8) lembrou-se de mais um personagem da história e disse, *“MIGUEL”*, a menina (A6) voltou a dizer outro nome de outro personagem, *“IUKA”*. Perguntámos ainda *“E o que é que o luka disse que ia aparecer no mapa?”* tendo a criança (A9) respondido: *“Animais”*.

Posteriormente a “Jia Li” lançou o desafio do dia, que consistia em ensinar o nome dos animais em mandarim. Podemos verificar abaixo nas falas citadas o entusiasmo e a alegria com que as crianças encararam estes novos desafios.

Quando perguntámos (ES) ao grupo *“O que é que o luka nos ensinou ontem?”* ao que o menino (A2) respondeu em voz alta, *“As CORES”*. As crianças começaram todas a dizer as cores em português e à medida que íamos dizendo em quechua, as crianças estavam atentas e iam repetindo o que dizíamos.

Um outro momento que demonstra que as crianças estavam bastante entusiasmadas foi quando elas começaram logo a dizer o nome dos animais que queriam que a *“Jia Li”* ensinasse em mandarim. Quando perguntámos (ES) *“A Jia li quer ensinar o nome de alguns animais na língua dela... vocês lembram-se qual era a língua que ela falava?”*, o menino (A1) respondeu, *“SIM.. CHINÊS”*. Voltámos a perguntar (ES): *“Muito bem... é o mandarim. Vocês querem aprender?”* e as crianças (T) responderam todas que *“SIM”*.

Depois de serem ensinados os nomes dos animais em mandarim, passámos para as características dos animais selecionados. Quando era colocada alguma questão, mesmo que uma das crianças não respondesse corretamente, as outras crianças corrigiam-na, o que revela atenção e concentração por parte das crianças. Nas falas seguintes é exemplificado um desses momentos, quando perguntámos (ES), *“(...) E quantas patas tem a tartaruga?”* ao que a criança (A9) respondeu, *“DUAS”* (também representou o número com os dedos) e a menina (A6) disse imediatamente a seguir e em voz alta, *“QUATRO!!”*. Esta menina corrigiu logo a colega, demonstrando atenção e concentração na atividade. Dissemos em seguida: *“... disseste que tinha duas patas, vem ver na fotografia dela quantas patas ela tem”* e a criança (A9) foi até à imagem e contou as patas da tartaruga corrigindo o que tinha dito.

Para finalizar esta sessão fizemos a atividade da plasticina que foi descrita no capítulo anterior, esta atividade consistia em distribuir por todas as crianças pequenos pedaços de plasticina, de várias cores e depois observar o que acontece quando não sabemos preservar e cuidar das cores. As crianças misturaram as cores, formando pedaços de uma só cor, tendo obtido o cinzento (ver figuras 9 e 10, pág.46).

Desta atividade apenas temos registos fotográficos, no entanto, neles podemos ver que as crianças estavam entusiasmadas e implicadas, pois todas quiseram participar, mesmo as crianças mais novas. Nas imagens podemos constatar que algumas crianças

misturaram as cores até termos uma pasta homogênea, enquanto que outras quiseram deixar ficar algumas cores à vista (ver anexo nº 25).

No gráfico nº 2 podemos verificar os sinais de implicação das crianças nesta sessão.

Gráfico nº 2 – Sinais de envolvimento – 2ª sessão

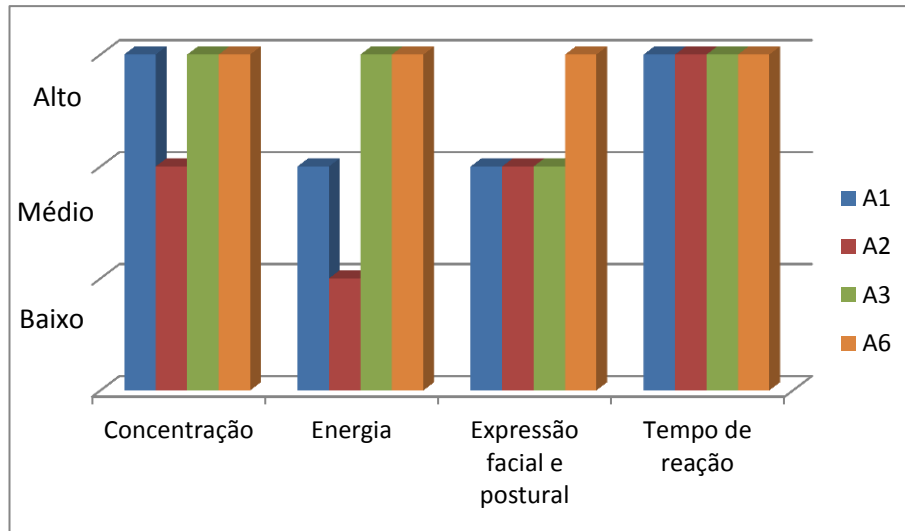


GRÁFICO Nº 2 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO – 2ª SESSÃO

Nesta sessão analisámos quatro crianças, no entanto apenas uma dela difere da sessão anterior, pois nesta sessão o menino (A7) não se encontrava presente. A tabela de envolvimento relativamente às outras crianças encontra-se em anexo (anexo nº 18).

Nesta tabela podemos constatar que as crianças em análise encontravam-se entre o nível médio e nível alto, apenas na subcategoria de energia é que a criança (A2) demonstrou estar num nível mais baixo. As crianças estavam implicadas, porém, relativamente ao aspeto “expressão facial e postural” podemos verificar que tanto na primeira sessão como nesta as crianças mantêm-se no nível médio, pois mesmo verificando que elas estavam atentas e implicadas na atividade, por vezes a sua postura não era a mais correta para evidenciar atenção. Nesta subcategoria apenas a menina (A6) evidenciou situar-se num nível mais baixo do que na sessão anterior.

Nesta sessão, para além das crianças demonstrarem interesse, atenção e concentração, notou-se que as crianças não evidenciavam muitos sinais de energia, mantendo-se por isso num nível mais baixo do que na sessão anterior.

A criança A3 é um menino com 4 anos de idade, novo no grupo e que ainda está em processo de adaptação. Esta criança é bastante irrequieta e, por norma, não consegue estar atenta durante muito tempo. Nesta sessão, as participações foram positivas, tendo existido alguns momentos de dispersão da atenção.

Para finalizar a análise desta sessão concluímos que, como aconteceu na primeira sessão, esta sessão também foi bastante positiva e produtiva para as crianças.

As crianças revelaram, mais uma vez, implicação, atenção e concentração no decorrer das atividades, bem como sinais de bem-estar e alegria. As crianças, no geral, demonstraram abertura e receptividade às atividades propostas.

### 2.3. Sessão 3 – “Os problemas do planeta – Saber conviver”

As atividades desta sessão também se encontram descritas de forma mais pormenorizada no capítulo anterior, no entanto, relembramos os aspetos mais importantes para esta análise. Nesta sessão introduziu-se a segunda história deste projeto “A floresta está em perigo!” de nossa autoria (anexo nº 23), na qual foram abordados alguns temas com as crianças, tais como o problema ambiental que é referido no livro, as queimadas, bem como outros problemas que as crianças referiram.

Ao longo da leitura da história iam sendo colocadas questões às crianças, às quais estas respondiam acertadamente. Como por exemplo, quando perguntámos (ES): *“Viu o céu cinzento e não conseguia respirar!... O que é que vocês acham que estava a acontecer?”* ao que algumas crianças (Als) responderam: *“Era um vulcão!!”*. Voltámos a perguntar: *“A floresta estava a arder!... O que é que acontece quando começa a arder?”* e a criança (A6) respondeu, *“Queima tudo”*. Perguntámos depois: *“O que é que aconteceu aos animais?”* e o menino (A7) respondeu que *“morreram”* ao que acrescentamos *“quando há incêndios morrem muitos animais”* (retirando-se do mapa algumas imagens dos animais para as crianças perceberem o desaparecimento dos animais). De seguida, voltámos a perguntar *“E o que é que aconteceu às plantas e às árvores?”* tendo o menino (A2) dito que *“morreram”*. Para completar perguntámos se *“As plantas conseguem fugir?”* e algumas crianças responderam que *“NÃO”*.

As crianças estavam com atenção ao desenrolar da história, pois reparavam nos pormenores todos como vemos no exemplo a seguir, quando dissemos (ES) *“Olhem aqui tantos animais! (apontando para a história) vamos lá dizer os nomes deles”*, todas as crianças responderam: *Joaninhas...gaivotas...abelhas...elefantes...morcegos...”*.

Após a leitura da história, o “Djuma” lançou o desafio do dia, que consistia em ensinar algumas palavras (terra, floresta e animal) em crioulo da Guiné-Bissau. As crianças estavam entusiasmadas e sempre que o “Djuma” ensinava uma palavra, as crianças repetiam em voz alta e entusiasmadas. No final desta sessão construímos a árvore dos direitos do planeta, no entanto esta atividade não ficou videogravada, pelo que ficámos apenas com os registos escritos das frases que as crianças diziam e que eram colocadas na árvore. Estes registos vão ser referidos no ponto 2 deste capítulo, “Análise da percepção dos conhecimentos adquiridos”.

No gráfico nº 3 podemos verificar os sinais de implicação das crianças nesta sessão.

Gráfico nº 3 – Sinais de envolvimento – 3ª sessão

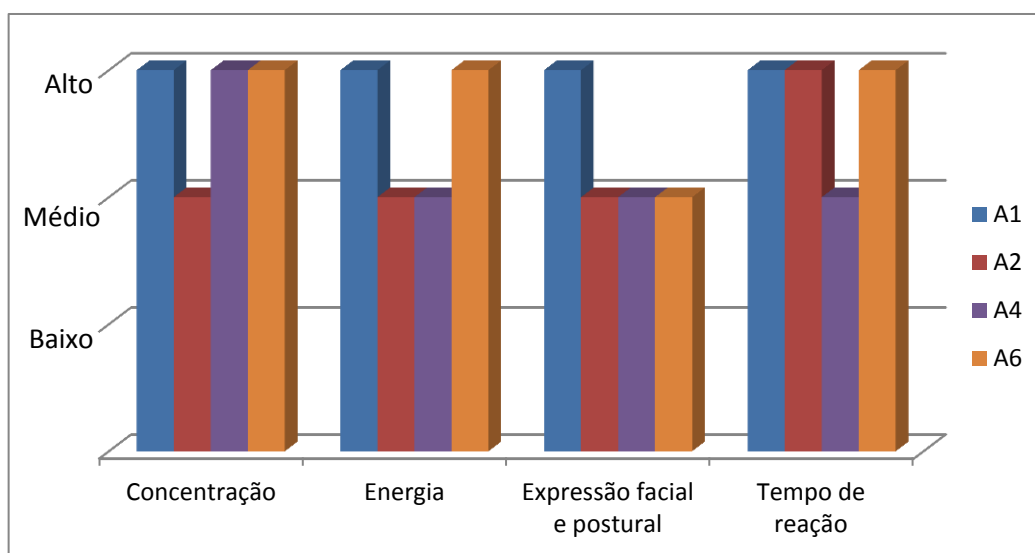


GRÁFICO Nº 3 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO – 3ª SESSÃO

Na terceira sessão analisámos quatro crianças. Sendo assim analisámos as crianças A1, A2, A4 e A6. O gráfico da análise das restantes crianças encontra-se em anexo, onde podemos observar a evolução das 10 crianças em todas as sessões (anexos nº 21 e 22).

Nesta sessão, e segundo o gráfico nº 3, podemos constatar que a criança A1 estava muito implicada, pois evidenciou sinais elevados em todas as categorias. Durante toda a sessão a sua participação era ativa e positiva, participava espontaneamente e demonstrava sinais de energia nas suas respostas e postura.

A criança A2 demonstrou a mesma atitude que na primeira sessão, mantendo-se assim, maioritariamente no nível médio.

A criança A4 ainda não tinha sido analisada em nenhuma das sessões anteriores, no entanto, consideramos pertinente integrá-la na análise desta sessão, pois demonstrou mais interesse e participou de forma ativa e concentrada. Esta criança é uma menina com 5 anos de idade, bastante inteligente e sossegada. Esta menina passava por alguns problemas pessoais, o que levou a não ser uma criança com os níveis altos em todas as sessões. Apesar de, em certos momentos, esta criança não demonstrar a atenção e concentração para chegar ao nível alto, ela conseguia evidenciar um tempo de reação bastante elevado, pois respondia às questões, acertadamente e primeiro que os outros colegas.

A criança A6 demonstrou, nesta sessão, quase sempre o mesmo nível de concentração e implicação que nas outras sessões. Era uma das crianças que mais participava, sendo uma menina bastante extrovertida. No entanto, nesta sessão a sua postura não era a mais correta o que a fez descer para o nível médio nesta subcategoria.

Como conclusão da análise desta sessão, podemos afirmar que foi uma sessão agradável e positiva para as crianças, em que elas mostraram interesse pelas atividades propostas, bem como pela história lida no início da sessão. As crianças participavam de forma espontânea e demonstraram prazer no que estavam a fazer.

Relativamente à construção da árvore dos direitos do planeta as crianças mostraram interesse e implicação na atividade, tendo participado todas as crianças e a maior parte das crianças escreveu mais do que uma frase, por vontade própria. Este tema da proteção do ambiente, dos direitos do planeta, dos animais e das pessoas revelou-se bastante



interessante, indo ao encontro dos interesses das crianças, já que se mostraram motivadas e implicadas no decorrer das diversas atividades.

#### 2.4. Sessão 4 – “A régua da cidadania”

Esta sessão foi iniciada com a exploração e leitura da história “Sim, eu posso! Ajudar a salvar o planeta” de Emma Brownjohn. As crianças iam respondendo às questões que eram colocadas no decorrer da leitura da história. Podemos concretizar estas situações nas falas que transcrevemos abaixo.

Quando perguntámos (ES): *“Sobre o que será a história deste livro?”* e a criança (A6) respondeu: *“ANIMAIS”* e a criança (A10) disse, *“Plantas”*. Quando colocámos outra pergunta (ES): *“Será que podemos ajudar a salvar o nosso planeta?”*, as crianças responderam *“SIM”* e a criança (A9) disse, *“ponho os copos no caixote do lixo!”*, tendo nós acrescentado (ES) *“Muito bem, o que não presta tem que ser reciclado e colocado nos respetivos ecopontos!”*.

Uma outra situação foi quando perguntámos (ES): *“O nosso planeta está em perigo...por que é que está em perigo?”* ao que a menina (A4) disse, *“porque está com lixo!”* e algumas crianças (Als) disseram, *“tempestades”*. A seguir dissemos, *“Sim, tempestades violentas, tornados, furacões e incêndios!... Lembram-se da história da borboleta?”* ao que todas as crianças disseram em voz alta *“SIM!”* tendo a criança (A10) completado dizendo, *“Há animais que morreram... há animais que não...”*.

As crianças demonstravam atenção e interesse em ouvirem a história. As crianças participavam espontaneamente e revelavam-se implicadas em ter conhecimentos sobre o tema. Para além disso, as crianças também se lembravam da sessão anterior, bem como da história que tinha sido lida, o que demonstra que as crianças vivenciaram estas atividades com entusiasmo.

As crianças também revelavam preocupação pela temática da poluição do planeta, demonstrando alegria nos momentos em que relatavam as coisas que podiam fazer para proteger o planeta. Por exemplo quando dissemos (ES) que *“Podemos ajudar a salvar o planeta se mudarmos algumas coisas na nossa casa.... Será?”* todas as crianças

responderam em voz alta *“SIM!!”*. A seguir voltámos a perguntar (ES) *“O que podemos fazer em casa para ajudar o planeta?”* e a criança (A5) disse *“Limpar!”*, a criança (A9) disse, *“Limpar o chão”*, a menina (A4) respondeu que *“Temos que apagar as luzes da casa de banho!”*. A esta resposta completámos dizendo *“Muito bem, quando já não estamos a utilizar uma secção da casa, devemos desligar as luzes!”* e ainda perguntámos *“E quando já não queremos mais ver televisão podemos deixa-la ligada?”* ao que a menina (A4) disse logo *“NÃO! Temos que desligar”* (ver mais exemplos no anexo nº 16).

As crianças revelaram interesse e alegria ao longo da leitura da história e da realização da atividade, pois partilhavam com os colegas aquilo que podiam fazer para proteger o planeta.

Para além da leitura e exploração deste livro, também preenchemos a régua da cidadania. Esta régua foi apresentada à turma e o “Miguel” lançou o desafio do dia, que consistia em preencher a régua com frases sobre a proteção do planeta.

Todas as crianças participaram na construção desta régua, os mais pequenos ilustravam graficamente as partes destinadas à ilustração, enquanto que os mais velhos preenchiam as frases que faltavam para a régua ficar completa.

Esta atividade não foi videogravada, no entanto ficámos com os registos fotográficos do preenchimento das réguas (ver figuras nº 13 e 14, pág. 48). Estes registos serão analisados no ponto 2 deste capítulo na análise da percepção dos conhecimentos adquiridos.

Na quarta sessão também fizemos um gráfico dos sinais de envolvimento, no qual podemos observar as diferentes crianças.

Gráfico nº 4 – Sinais de envolvimento – 4ª sessão

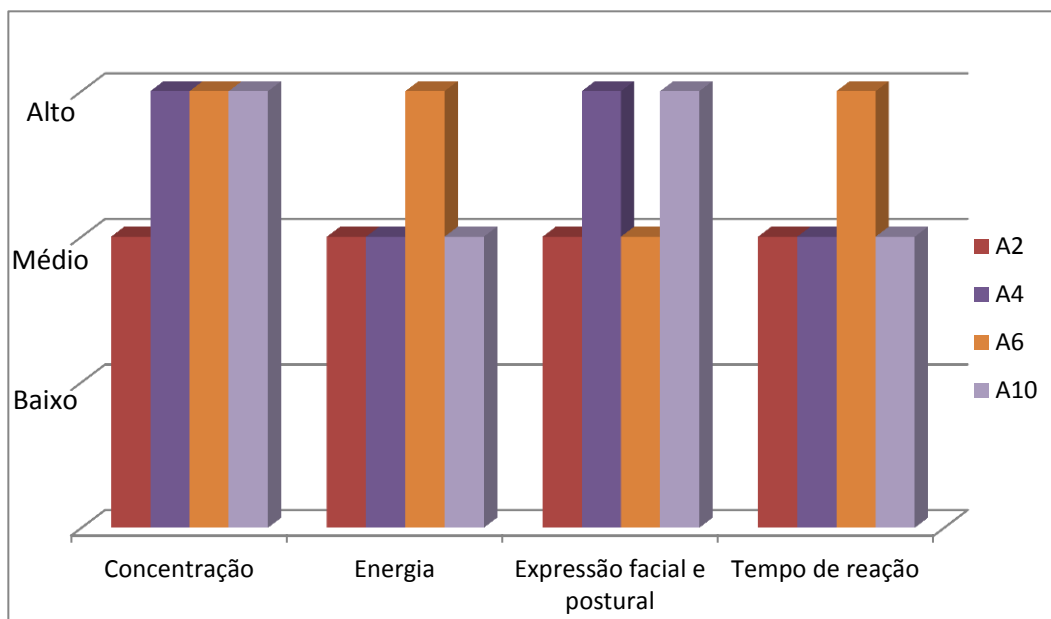


GRÁFICO Nº 4 - SINAIS DE ENVOLVIMENTO – 4ª SESSÃO

Neste gráfico podemos constatar os sinais e os níveis de envolvimento das crianças em análise.

Para a análise desta sessão seleccionámos novamente quatro crianças, A2, A4, A6 e A10. A criança A1, que até esta sessão tinha sido a mais participativa, não esteve presente na quarta sessão, não podendo ser assim analisada.

A criança A2 manteve-se sempre no mesmo nível ao longo das quatro sessões. Como já tínhamos referido anteriormente esta criança é um menino bastante tímido mas que tem participações positivas e corretas. Devido a este fato não se verifica uma oscilação muito grande nas suas participações.

Esta foi a sessão em que a criança A4 mais participou, revelando bastante concentração e níveis elevados na sua postura. As suas intervenções foram bastante positivas e contribuíam para a aprendizagem dos colegas.

Relativamente à criança A6, esta manteve-se nos mesmos níveis que nas sessões anteriores. Como já tinha referido, é uma menina extrovertida e por esse fato as suas participações mantiveram-se no nível médio ou alto. Também por ser extrovertida é que

a sua expressão facial e a sua postura não atingiam o nível alto, pois distraía-se em alguns momentos da atividade.

Na análise desta sessão introduzimos a criança A10, que é um menino com 4 anos de idade. Apesar de não ser dos mais velhos, esta criança participava espontaneamente e as suas intervenções eram bastante positivas. Como a temática era do seu interesse, esta criança manteve-se no nível alto ou médio, pois estava bastante concentrada e implicada, não respondendo, no entanto, tão rapidamente quanto alguns dos seus colegas.

Para concluir a análise do bem-estar e implicação desta sessão, podemos verificar que foi uma sessão apelativa para as crianças. Esta sessão foi um resumo de todo o projeto, relembrando os aspetos mais pertinentes de todas as sessões. As crianças demonstraram alegria, abertura e receptividade a todas as questões que eram colocadas e aos novos desafios que eram propostos.

No geral, as atividades das quatro sessões foram bem aceites pela maioria das crianças, que demonstraram, no decorrer das sessões, um grande entusiasmo e abertura na participação das atividades.

Decidimos analisar o nível de envolvimento pois, para além de ser um indicador de qualidade das atividades propostas, é um indicador do processo de aprendizagem do aluno (Vigotsky, 1997, in Sá, 2007). Quanto maior for o envolvimento da criança na atividade maior será a aprendizagem. Deste modo todas as crianças se envolveram de forma positiva no desenvolvimento do projeto. Este envolvimento traduziu-se assim na concretização de aprendizagens.

O ponto seguinte deste capítulo será direcionado para a análise dos conhecimentos adquiridos pelas crianças ao longo do projeto.

### 3. Análise da percepção sobre os conhecimentos adquiridos

#### 3.1. Conhecimentos sobre a diversidade biológica

Esta análise aos conhecimentos das crianças serve para conseguirmos compreender que informação é que as crianças tinham e que conhecimentos eram capazes de explicitar, ou seja, pretendemos saber que conhecimentos aqui as crianças adquiriram no decorrer do projeto.

Para a análise dos conhecimentos sobre a diversidade biológica focamo-nos apenas nas transcrições feitas na primeira, segunda e terceira sessões. Na quarta sessão não era pedido às crianças nenhuma atividade em que pudéssemos verificar este tipo de conhecimentos.

Na primeira sessão, que decorreu da apresentação do “luka”, do livro “Os meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, verificámos que as crianças já detinham alguns conhecimentos sobre a diversidade biológica, tal como podemos ver nos testemunhos delas.

Quando perguntámos (ES) “...O luka vivia na Amazónia!... Vocês já ouviram falar na Amazónia?” algumas crianças (Als) disseram em voz alta “NÃO”, mas a criança (A5) disse logo “SIM, eu sim! tem animais”, indicando com o dedo a zona da Amazónia.

Na segunda sessão, encontramos alguns momentos em que percebemos os conhecimentos das crianças relativamente à diversidade biológica. Quando foi apresentado o mapa-mundo com todas as imagens dos animais e quando perguntámos: “Que animais são aqueles que estão no mapa?” a menina (A6) respondeu “PAPAGAIO”; as restantes crianças diziam “Crocodilo”; a criança (A8) também respondeu “PANDAS; a criança (A11) disse o nome de um outro animal “Elefantes”; o menino (A2) também disse “Gorilas”; a (A5) também referiu um outro animal “Tubarão”; e o menino (A3) enunciou alguns dos animais que estavam afixados no mapa-mundo “Gorila... lobo...panda...golfinho... TARTARUGAS”.

Posteriormente perguntámos (ES) se *“Já conheciam estes animais?”* ao qual todas as crianças responderam que *“SIM”*.

Ao longo da sessão íamos (ES) fazendo algumas perguntas, tais como: *“Como é que as tartarugas andam? Será que elas voam?”* ao que as crianças respondiam entusiasmadamente e em voz alta *“NÃO”*; o menino (A3) disse, exemplificando com o corpo, *“Andam assim...devagarinho”*. Depois desta situação perguntámos (ES) *“E o golfinho? Quem sabe?”* ao qual todas as crianças queriam responder dizendo, *“EU...”* (todos com o braço no ar); a criança (A10) respondeu, exemplificando os saltos dos golfinhos com os braços *“no mar”*. Voltámos a perguntar sobre um outro animal: *“E agora sobre a águia. Quem é que sabe as características dela?”* tendo o menino (A1) respondido *“Vive no céu”*. Perguntámos em seguida *“Como é que ela consegue andar no céu?”* ao que a criança respondeu *“porque tem duas asas”*, voltámos a perguntar se elas tinham boca, e a criança respondeu que *“Não!... Têm bico”*.

As crianças demonstraram ter conhecimentos sobre a existência de diversos animais. Estavam entusiasmadas sempre que diziam os nomes dos animais e sempre que respondiam às questões acerca dos animais. As crianças também demonstram interesse e conhecimento pelas características dos animais.

Na terceira sessão também há momentos em que as crianças demonstraram ter conhecimentos sobre a diversidade biológica, ta como na situação em que é apresentado o livro *“A floresta está em perigo!”*:

Começámos a leitura da história pela exploração das imagens que se encontravam no interior da história: *“Olhem aqui tantos animais! (apontando para a história) vamos lá dizer os nomes deles”*. Todas as crianças diziam os nomes dos animais em conjunto: *“joaninhas...gaivotas...abelhas...elefantes...morcegos...”*.

As crianças revelavam conhecerem vários animais, bem como as suas características individuais.

As crianças reconheceram que a diversidade biológica seria então a existência de muitos animais e muitas plantas. Pelo facto de serem crianças com idades compreendidas entre

os 3 e os 5, ainda não se conseguiam abstrair do concreto e imaginar a quantidade de animais e de plantas que existem. Assim, colocámos no mapa-mundo muitas imagens dos mesmos animais, para que eles conseguissem ter a ideia de quantidade.

### 3.2. Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural

Relativamente aos conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural, focar-nos-emos na primeira e quarta sessão, visto que na segunda e terceira sessão não existem dados que possam identificar estes conhecimentos.

Na primeira sessão podemos verificar que as crianças já possuíam alguns conhecimentos sobre línguas, mas não conheciam algumas das línguas que foram apresentadas neste projeto. Após terem sido apresentadas e sempre que era colocada alguma questão sobre estas línguas, as crianças lembravam-se e respondiam sempre acertadamente.

Quando perguntámos (ES) *“Conhecem a língua que o Miguel falava? Como se chama?”* o menino (A1) respondeu imediatamente que era português. Perguntámos ainda às crianças *“que outras línguas vocês conhecem?”*, o mesmo menino disse *“Inglês”* e a criança (A5) também respondeu *“Espanhol”*.

Um outro momento que evidencia a atenção das crianças, foi quando perguntámos (ES) se eles se lembravam onde vivia a menina amarela, tendo todas as crianças, indicado com o dedo o continente asiático. Ainda perguntámos *“E só podem estar lá meninos amarelos?”*, todas as crianças responderam em voz alta que *“NÃO”*; as crianças (A6) e (A7) disseram que *“podem estar castanhos...amarelos escuros....brancos”*; a criança (A8) completou, dizendo *“AMARELOS... VERMELHOS”*;

Posteriormente perguntámos (ES) *“Que outras línguas podem ser encontradas no continente americano?”* tendo a criança (A1) respondido *“CHINÊS”*, a (A5) disse *“Português”*; a (A8) *“ESPANHOL”* e a criança (A2) *“Italiano”*.

Após esta sessão verificámos que as crianças adquiriram alguns conhecimentos sobre a diversidade das línguas e das culturas, tendo percebido que podemos encontrar qualquer língua em qualquer continente.

Na quarta sessão existem alguns testemunhos que evidenciam os conhecimentos adquiridos, pois na primeira sessão quando perguntámos: *“que outras línguas vocês conhecem?”* as crianças apenas responderam que conheciam duas, sendo que a criança (A1) disse *“Inglês”* e a (A5) *“Espanhol”*.

Na quarta sessão quando foi colocada a mesma questão, *“que outras línguas vocês conhecem”*, as crianças já identificaram mais línguas: a criança (A6) disse, *“BRASILEIRO”* nós (ES) corrigimos dizendo, *“Português do Brasil”* e ainda perguntámos quais eram as línguas dos meninos ao que a criança (A8) respondeu que era *“O DJUMA!”*, nós perguntámos novamente *“O Djuma que língua falava?”* e a menina (A4) disse *“crioulo”*. A maior parte das crianças diziam em voz alta *“CHINÊS”*, ao qual colocámos outra questão *“Quem é que falava chinês?”* tendo a criança (A4) respondido *“JIA LI, era mandarim!”* confirmámos a resposta da criança dizendo, *“Muito bem! A Jia Li falava mandarim...e o Miguel?”* e disseram logo todos, *“PORTUGÊS”*, depois ainda dissemos, *“Muito bem! É a nossa língua! E o outro menino?”* tendo todos respondido *“IUKA”*; a criança (A6) disse *“quechua”*.

Ao longo das sessões verificámos que as crianças adquiriram conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural, conhecimentos que foram bastante visíveis nas sessões da nossa colega de díade (ver Calão, em construção), pois as crianças lembravam-se de todas as crianças e das línguas que falavam.

### 3.3. Conhecimentos sobre o meio ambiente

Nesta subcategoria vamos analisar as transcrições relativas à primeira e terceira sessões.

Na altura em que foi apresentado o mapa-mundo a criança (A1) disse, *“Eu tenho um igual...que tem a china e o Rio de Janeiro”*, o que, quanto a nós demonstra interesse pela atividade e pela implicação de demonstração de conhecimentos sobre o meio que o rodeia.

Uma outra criança (A3) demonstra interesse em ir apontar onde está Portugal, tal como vemos no exemplo: *“Eu sei onde está Portugal”*, indicando com o dedo e dizendo *“Eu vivo em Aveiro”*.



A criança (A1) conseguiu demonstrar conhecimentos sobre os lugares que conhece, dizendo, *“Eu já fui à Disney Land!”* tendo nós perguntado *“Queres mostrar aos teus colegas onde fica a Disney Land?”* e a criança (A1) respondeu que *“SIM”*, com um sorriso nos lábios.

Na terceira sessão, no decorrer da leitura da história as crianças também demonstraram ter adquirido conhecimentos sobre o meio ambiente, como vemos no exemplo, quando perguntámos o que acontecia quando a floresta ardia, ao que a criança (A6) respondeu que *“queima tudo”*, voltámos a perguntar *“O que é que aconteceu aos animais?”* tendo a criança (A7) respondido *“morreram”*. Ainda dissemos que quando há incêndios morrem muitos animais (retirámos do mapa algumas imagens dos animais para as crianças perceberem que quando eles morrem eles desaparecem). De seguida perguntámos (ES) às crianças *“E o que é que aconteceu às plantas e às árvores?”*, o menino (A2) disse *“morreram”* ao que perguntámos se as plantas conseguiam fugir e todas as crianças responderam que *“NÃO”*.

As crianças revelam conhecimentos sobre o meio ambiente, sobre as plantas e sobre os efeitos dos incêndios nas florestas.

### 3.4. Conhecimentos sobre a importância da ação do Homem

Nesta subcategoria vamos focar-nos na análise relativa à terceira e quarta sessão, pois apenas nestas sessões foram evidenciadas situações que possam demonstrar conhecimentos sobre a importância da ação do Homem.

Na terceira sessão, colocámos às crianças as questões *“Que outros problemas existem que destroem os animais e as plantas? Como é que poluímos o nosso planeta?”*, ao que as crianças responderam *“com fogo”*, a criança (A5) disse *“deitar lixo para o chão”* e algumas crianças em conjunto disseram *“Lume”*; a criança (A5) disse novamente: *“que queimam as árvores”*.

As crianças perceberam que é o Homem o grande causador dos problemas ambientais e reconheceram algumas situações que devemos evitar ou fazer para a proteção do planeta, como vemos no seguinte exemplo quando perguntámos (ES): *“O que é que nós*

*temos que fazer para respeitar e proteger o nosso planeta? Os nossos animais?” e o menino (A2) disse “Não deitar lixo para o chão!”; a criança (A5) também respondeu “Nem deitar lixo para a água”, o menino (A1) completou a opinião dos colegas, dizendo “nem pôr papéis na água...não bater nos animais...não mandar a bola contra os animais”. Relativamente a este aspeto a criança (A10) ainda disse “Não podemos deitar lixo porque abrimos a água e a água fica suja”.*

Na quarta sessão com a exploração do livro *“Sim, eu posso! Ajudar a salvar o planeta”* as crianças identificaram alguns aspetos da ação do Homem. Nesta sessão as crianças evidenciaram que adquiriram conhecimentos sobre estes aspetos, bem como sobre a importância da ação do Homem para o nosso planeta.

As crianças percebem que tanto os adultos como elas próprias podem ter atitudes que ajudem o planeta e reconhecem a sua importância. Passamos a citar algumas transcrições das falas das crianças que demonstram esses conhecimentos, quando perguntámos (ES) *“Será que podemos ajudar a salvar o nosso planeta?”*, todos responderam que *“SIM”* e a criança (A9) ainda disse *“ponho os copos no caixote do lixo!”*.

Ainda acrescentámos que o nosso planeta está em perigo perguntando porquê. A criança (A4) respondeu *“porque está com lixo!”*.

Posteriormente quando colocámos a questão: *“Vocês sabem porque é que não devemos andar muito de carro?”* e o menino (A2) disse *“porque faz fumo!”* perguntámos (ES) *“E o fumo é bom para o planeta?”* ao que todas as crianças disseram que *“NÃO!!”*. Algumas das crianças também propuseram *“temos que andar de bicicleta”* (algumas crianças vêm de bicicleta para o jardim-de-infância).

As crianças reconhecem que o Homem tanto pode fazer coisas que prejudiquem o planeta como pode ter atitudes que protejam o planeta, situação que podemos verificar quando perguntámos (ES): *“Podemos ajudar a salvar o planeta se mudarmos algumas coisas na nossa casa.... Será?”*, tendo algumas crianças dito que *“SIM!!”*. Ainda perguntámos *“O que podemos fazer em casa para ajudar o planeta?”*, a criança (A5) respondeu *“Limpar!”*; a (A9) também disse *“Limpar o chão”* mas a menina (A4) disse

*“Temos que apagar as luzes da casa de banho!”*. Relativamente a este assunto perguntámos ainda *“E quando já não queremos mais ver televisão podemos deixa-la ligada?”* ao que a menina (A4) disse *“NÃO! Temos que desligar”*, concordámos com a criança (A4) e dissemos *“Muito bem, temos que desligar no botão! Mas há mais coisas que podemos fazer! Ou é só em nossa casa que podemos ajudar?”* todas as crianças responderam que *“NÃO”* e a criança (A3) disse *“em todo o lado.”* O seu colega (A10) disse ainda *“no pátio!”*; a criança (A7) disse *“Limpar as folhas!”* e a (A5) disse *“plantar árvores!”*.

Verificamos que as crianças adquiriram conhecimentos sobre os efeitos da ação do Homem e reconhecem também que não só são as outras pessoas que o podem fazer, mas podendo elas contribuir para o estado do planeta com os seus pequenos gestos.

### 3.5. Conhecimentos sobre os direitos do planeta

Na última subcategoria analisada vamos debruçar-nos sobre a terceira e quarta sessão. Esta análise foi realizada com as expressões e citações que as crianças escreveram tanto na árvore dos direitos do planeta, que foi construída na terceira sessão, como na régua da cidadania, que as crianças preencheram na quarta sessão.

A régua da cidadania foi construída, tendo por base o texto da Carta da Terra. No entanto as crianças escreveram aquilo que achavam que deviam fazer para proteger o planeta.

Na terceira sessão temos algumas das frases que as crianças disseram e que foram colocadas na árvore dos direitos do planeta, tais como, *“Não abandonar os animais”* (A6); *“Não deitar chicletes para o chão porque os pássaros podem morrer se comerem”* (A5); *“Não devemos matar todos os animais”* (A10); *“temos que respeitar os animais e as plantas”* (A3); *“Não fazer fogos nas florestas”* (A9); *“Devemos meter o lixo nos ecopontos”* (A8); *“Não deitar os papéis, brinquedos e óleo para os rios”* (A4).

As crianças focaram-se na preservação do ambiente e no que não devemos fazer.

Na quarta sessão temos também algumas citações de algumas crianças, que foram colocadas na régua da cidadania por cada uma das crianças: *“Desligar a televisão no*

*botão quando a mãe chama para comer ou para sair” (A10); “Não deitar lixo para o chão nem para o mar” (A9); “Reutilizar os materiais para fazer recortes e trabalhos” (A4); “Plantar árvores e flores” (A6); “Proteger os animais e as plantas e os meninos” (A5); “Desligar a televisão no botão da televisão” (A8); “Não matar e proteger os animais e plantar plantas e flores” (A3); “Reciclar o vidro para se transformar em novo” (A2).*

Nesta sessão as crianças já referiram alguns aspetos que devemos ter em conta nas nossas ações, bem como algumas medidas para a preservação das plantas e proteção das pessoas. No final foram afixadas as réguas na sala.

Por último e para finalizar este capítulo, considerámos que este projeto foi uma experiência positiva e que as sessões sensibilizaram as crianças para a diversidade, para a preservação linguística e do ambiente.

Ao longo das sessões, as crianças demonstraram entusiasmo e interesse em participar. Também verificámos que esta temática foi apelativa para as crianças, pois, mesmo nas sessões que a nossa colega de diáde dinamizou, as crianças continuavam a lembrar-se das personagens da história destas sessões bem como das línguas de cada uma delas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



---

## Considerações finais

O percurso que fiz ao longo destes anos fez-me encontrar vários professores que assumiram um papel determinante na definição do que hoje sou. Se, a certa altura, a profissão de professor me fascinou e passou a ser um sonho e uma meta a alcançar, é porque, nesse percurso, tive muito bons professores que souberam desempenhar o seu ofício como “o primeiro de todos os ofícios”. É certo que tive professores menos bons, no entanto, aqueles que mais me marcaram e melhor contribuíram para a minha formação pessoal e académica foram, realmente, os bons professores: os que se mostravam disponíveis; os que sabiam estabelecer uma relação pedagógica correta, assente em valores como o respeito e a colaboração; aqueles que ensinavam pelo prazer de ensinar, com um gosto inesgotável e indescritível por aquilo que ensinavam, um gosto com o qual me contagiavam; aqueles que falavam, mas que também ouviam; aqueles que me envolviam na dinâmica da aula e que me permitiram assumir um papel ativo na construção do meu próprio saber... Agora cabe-me a mim desempenhar esse papel, cabe-me a mim assumir essa responsabilidade da formação de sujeitos dotados de competências que lhes permitam, um dia, exercer uma função determinante na sociedade.

Foi com esta responsabilidade e com esta vontade de pôr em prática tudo aquilo que fomos aprendendo no nosso percurso escolar, que demos início às nossas intervenções semanais, com um grupo de pré-escolar. Foi também com este grupo que implementámos o nosso projeto de seminário e penso que, apesar de ter sido bem conseguido, ter tido bastante potencial e de as crianças terem correspondido às nossas expectativas, “perdemos” alguns momentos importantes no desenrolar das atividades do dia-a-dia das crianças, pelo facto de termos estado tão envolvidas na construção deste projeto e no tempo que foi disponibilizado para o implementar. O projeto que desenvolvemos tem potencial para ser explorado durante um ano inteiro, mas como tínhamos datas a ser cumpridas, ele teve que ser realizado em poucas semanas. Além disso, coincidiu com a chegada da época natalícia, em que, no pré-escolar, são

trabalhadas várias atividades alusivas à mesma, como por exemplo, os cânticos, a simbologia do natal, as histórias desta data, as prendas, entre outras atividades que, não tendo a ver com a época natalícia, também tinham que ser trabalhadas nesta altura. Estas atividades tiveram que ser realizadas em poucos dias e com bastante organização por parte da orientadora cooperante, para conseguirem ser realizadas a tempo. No entanto, pensámos que as nossas intervenções iniciais, bem como as intervenções na implementação do projeto tiveram sucesso, foram pertinentes e motivadoras para as crianças e conseguimos organizar as atividades de forma adequada ao grupo e a cada criança individualmente. Também considerámos que o próprio projeto se foi adaptando às necessidades e características do grupo.

O desenvolvimento deste projeto de intervenção teve como objetivo principal, como já foi referido na introdução, sensibilizar as crianças desde o pré-escolar para a valorização da diversidade, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável, quisemos também motivar para lidar com diferentes línguas e culturas numa educação para a cidadania e para o diálogo intercultural e ainda preparar as crianças para novos desafios de forma a contribuírem para a construção de um futuro mais solidário e sustentável.

A análise dos dados recolhidos possibilitou-nos verificar que a articulação entre a diversidade linguística, cultural e biológica e o desenvolvimento sustentável foi compreendida, tendo-se revelado como um elemento fundamental, promovendo aprendizagens *ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras* (ME, 2001).

Também através desta análise e dos testemunhos das crianças conseguimos perceber que estas gostaram e obtiveram um grau elevado de implicação em cada atividade, percebendo o quanto é importante protegermos o nosso planeta e os que nele habitam. Deste modo, as crianças mostraram entusiasmo e revelaram atitudes e comportamentos que deveríamos ter, como cidadãos ativos e justos. Algumas crianças também demonstraram conhecer e estarem conscientes das atitudes negativas que levavam à perda da diversidade e a graves problemas ambientais.



Esta implicação nas atividades, por parte das crianças, pode ser testemunhada, segundo as tabelas dos níveis de implicação (capítulo IV), onde vemos que as crianças analisadas evidenciam um elevado nível de implicação. Como já foi referido no capítulo anterior, as crianças analisadas pertenciam a um nível etário entre os 4 e 5 anos de idade. Segundo Laevers (1994), quanto maior for o nível de envolvimento, maior será o desenvolvimento das capacidades e consequentemente, melhor e mais efetiva será a aprendizagem, pelo que um professor deverá preocupar-se em desenvolver atividades que permitam um alto nível de envolvimento dos alunos (Sá, 2007).

Segundo a Educação Experiencial, o nível de envolvimento é um importante indicador de qualidade do ensino, com isto podemos dizer que as escolhas educacionais e pedagógicas que fizemos, na elaboração deste projeto, apesar de poderem vir a ser aperfeiçoadas, foram adequadas e implicativas, pois permitiram um envolvimento bastante positivo das crianças.

Pelo facto de o projeto de intervenção ter sido implementado num curto espaço de tempo, não conseguimos avaliar em profundidade as vantagens que terá para as crianças. O tempo de realização e análise dos dados também foi curto e por isso não conseguimos analisar todos os dados recolhidos, nomeadamente, os registos gráficos realizados pelas crianças no final de cada sessão.

No entanto, as crianças demonstraram ter ficado sensibilizadas para a diversidade linguística, cultural e biológica, bem como para as questões ligadas à proteção do nosso planeta, demonstrando-o em algumas atitudes e justificações que deram para os nossos problemas ambientais e questões que foram colocadas ao longo das sessões (anexos 13, 14, 15 e 16). As crianças identificavam e enumeravam as atitudes que prejudicavam o nosso planeta, bem como as atitudes que deveríamos ter para sermos cidadãos ativos que ajudam o outro e o planeta.

No que diz respeito à diversidade de línguas e culturas, as crianças perceberam e ficaram sensibilizados para o facto de que todos os seres humanos são diferentes mas todos devem ser respeitados, independentemente da cor ou da língua de cada um. As crianças

também ficaram com a noção de que existem “meninos de cores diferentes”, com uma língua diferente da nossa e que também devem ser respeitados e valorizados.

Através da análise que fizemos dos registos das crianças, conseguimos concluir que as crianças ficaram sensibilizadas para o facto de que não só é preciso cuidar do nosso planeta, dos nossos animais e plantas, mas também temos que cuidar e respeitar todas as pessoas e todos os meninos.

Podemos dizer que alguns dos conhecimentos que as crianças evidenciaram na análise dos dados foram adquiridos não só pelo projeto de intervenção que desenvolvemos, como também pelos conhecimentos e vivências anteriores adquiridos pelo seu percurso escolar.

As temáticas abordadas no projeto de intervenção já tinham sido exploradas pela Educadora titular, bem como foram exploradas nos dias seguintes à sessão por nós dinamizada. Neste sentido, as temáticas que foram abordadas por nós, bem como pela Educadora titular, tornaram-se importantes no sentido de consciencializar e sensibilizar as crianças para as situações do mundo atual. Como já foi referido anteriormente (capítulo I), o nosso planeta está em transformação e em evolução contínua. Cada vez mais os meios de comunicação e as ligações entre culturas se tornam mais acessíveis a cada cidadão, apresentando alguns perigos de homogeneização cultural e linguística, surgindo assim a necessidade de conhecermos a complexidade das relações que sustentam o desenvolvimento do nosso mundo para o deixar às gerações futuras.

Somos assim da opinião que é fulcral que, desde o pré-escolar, se abordem estas temáticas, tais como a diversidade linguística, cultural e biológica, bem como o desenvolvimento sustentável através de estratégias apelativas capazes de promover atitudes positivas face à pluralidade linguística e cultural, preparando as crianças para um contato cada vez maior e permanente com o outro. Também desta forma consciencializar e sensibilizar desde os primeiros anos para serem cidadãos ativos e justos para um mundo mais exigente, adoptando atitudes positivas e de ajuda uns com os outros, bem como de ajuda do nosso planeta.

Acreditamos que as abordagens plurais beneficiam a educação para a cidadania planetária, ajudando, desta forma a combater as atitudes etnocêntricas, desenvolvendo nas crianças, diversas competências, tais como, a comunicativa, a plurilingue e a intercultural (Sá, 2007).

Deste modo a Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) tem que ser vista como um aprender para mudar, *“uma aprendizagem deve envolver todos os alunos a comprometer-se na causa do desenvolvimento sustentável, num espírito de solidariedade, igualdade, responsabilidade e justiça, fundamentais para a criação de um mundo mais sustentável”* (Tilbury e Wortman, 2004, in Sá, 2007, p.194).

No entanto, este estudo e projeto de intervenção teve algumas limitações, nomeadamente, o fator tempo, por dois motivos: primeiro pelo curto espaço de tempo que tivemos nas nossas intervenções; e segundo, pelo facto de que o projeto foi implementado nas nossas aulas de estágio. Apesar de ter havido um esforço de ambas as partes, das estagiárias e da Educadora titular para que conseguíssemos conciliar as coisas, o projeto foi implementado num espaço de tempo bastante curto, também por estarmos num grupo de pré-escolar em que as crianças precisam de tempo para brincar e para as suas rotinas.

Um outro aspeto que consideramos pertinente referir é o facto de ser um grande desafio trabalhar com crianças tão diferentes, de idades tão heterogéneas e com a mesma atividade proporcionar aprendizagens para todos estes níveis etários.

O facto de refletirmos sobre o que fazemos e de tentarmos adaptar as ações e a nossa prática ao grupo e a cada um deles também é importante para todo este processo e para o nosso crescimento pessoal e profissional. Contudo temos consciência de que, apesar de ser o fim de um percurso, é também o início de outro onde ainda teremos oportunidade de efetuar diversas aprendizagens com todos os grupos com que viermos a trabalhar e com todas as práticas que pusermos em ação.

O processo deve ser pensado sempre como um processo de ação - reflexão - ação. Não podemos imaginar uma ação educativa criada puramente a partir da experiência, muito

menos como a mera tradução do saber científico. Sacristán (1995) (in <http://bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.html>) fala, se possível, de um ensino encarado como resultado de um empenhamento moral e ético, onde o professor e o aluno saibam exatamente quais são seus papéis e o primeiro tenha consciência do seu inevitável poder.

Deste modo, a reflexão deve ser parte integrante na ação do professor e deve ser entendida como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as suas estratégias de intervenção, pressupondo a capacidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido na própria prática, para enriquecer e modificar a realidade.

Neste sentido, um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade educacional torna-se crucial para descobrirmos e resolvermos situações com maior segurança.

Na nossa opinião ser-se reflexivo é uma base fundamental para a nossa construção pessoal de conhecimento, possibilitando novas formas de compreender, de atuar e de resolver situações problemáticas.

Por este facto e por defendermos e acreditarmos que a reflexão é parte integrante de todo este processo, considerámos que todas as reuniões semanais, tanto as de seminário, como as que tínhamos no âmbito da prática pedagógica como as que tínhamos no contexto de educação pré-escolar em que estivemos inseridas, se tornaram fulcrais e para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Estas reuniões foram momentos de partilha de experiências, em que dávamos a conhecer o trabalho que estávamos a desenvolver, bem como ouvindo sugestões e discutir os aspetos e dificuldades que iam surgindo ao longo do processo. Estes momentos de reflexão aconteceram também fora do ambiente académico, aconteceram em nossa casa, com a nossa família e quando refletíamos sozinhas sobre a nossa ação. Esta reflexão servia também, para vermos com um outro olhar, o que fizemos e o que poderíamos ter feito de outra forma.

Deste modo, fizemos sempre que possível uma reflexão sobre a ação e, posteriormente, uma reformulação da ação quando esta não fora bem conseguida, adaptando as atividades ao grupo.

Segundo Donald Schön,

*“o conhecimento prático consiste na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o professor constrói a sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar as suas atividades. Para assumir uma postura reflexiva, Schön destaca a necessidade de que o professor analise diferentes aspectos da prática pedagógica, tais como: a compreensão da sua matéria pelos alunos, os tipos de relações interpessoais que se estabelecem entre ele e os alunos, bem como a dimensão burocrática da prática pedagógica”* (in Júnior, 2010, p.93).

No nosso ponto de vista, concordamos com o pensamento de Schön, mesmo que alguns autores manifestem ser contrários à consideração de que o professor deve refletir na ação, nomeadamente, Sacristán que defende que é *“(...) quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua. (...) o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado”*. Na nossa opinião, é possível, pois mesmo que planifiquemos todos os minutos da prática pedagógica, as crianças não são seres estáticos, sem pensamento e sem opinião. As crianças, no decorrer da aula, levantam questões, colocam dúvidas, que nos “obrigam” a mudar de assunto, a alterar o que planificámos para que desta forma possamos atender às suas necessidades. E se, durante a ação, mudámos a nossa planificação, adaptámos as atividades às necessidades e interesses que vão surgindo, por parte das crianças, isto é refletimos em ação!

No entanto, também concordamos com a opinião de Sacristán (in Júnior, 2010, p.581), quando refere que é *“quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua”*, pois a verdadeira e profunda reflexão só acontece depois da ação, enquanto estamos em ação e podemos refletir, mas não tão profundamente como depois da ação.

Assim, a reflexão sobre a ação pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que permite encontrar caminhos para o aperfeiçoamento da prática e para descobrir acertos e erros do trabalho educacional na construção de novos rumos de atuação.

Nestes momentos de reflexão é que o professor consegue aproximar os seus objetivos de trabalho aos da criança. O professor tem, assim como papel principal ser o intermediário entre a criança e o conhecimento, sendo ele que deve colocar à criança a questão à qual ela nunca foi exposta, incentivar a sua curiosidade de diferentes maneiras e definir uma ação pedagógica que vá ao encontro das necessidades da criança. Para além disto, o professor deve conhecer cada criança, observá-la e caracterizá-la (Quem é ela?; Como pensa?; Como gere o espaço e o tempo?; Como é que ela vê o mundo? Como interage com o grupo?...).

Estes são aspetos fulcrais no processo de ensino – aprendizagem e, enquanto estivemos em prática pedagógica, a reflexão e o conhecimento de cada criança faziam parte do nosso dia-a-dia e tornaram-se parte integrante da nossa ação.

Não tarda, seremos professoras ou educadoras. Mas o que é realmente ser um professor/educador? Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre regidas pelo contexto no seu geral, o lado coletivo. E, embora seja exigida dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, uma boa parte dessas decisões e capacidades acabam por ser direcionadas para a solução de problemas que vão surgindo na ação.

Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver a ação em contextos pedagógicos.

Por tudo isto consideramos que o trabalho que desenvolvemos ao longo deste percurso resultou num relatório e num projeto bem articulado, também somos da opinião que o projeto foi bem-sucedido, integrador e com potencialidades de sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica no âmbito de uma educação para o

desenvolvimento sustentável, permitindo-nos apresentar uma perspectiva de trabalho que pode ser desenvolvido num contexto de educação pré-escolar.

Consideramos também importante que os educadores e professores desenvolvam práticas promotoras de uma sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável, isto porque, a aprendizagem da importância do desenvolvimento sustentável não se pode conceber sem uma compreensão da diversidade linguística e cultural do nosso planeta (Sá, 2007).

Tendo em conta tudo isto, encontramos-nos no final de uma etapa e no início de uma carreira como professoras/ educadoras, com vontade de exercer e de colocar em prática todas estas ideias, teorias, estratégias e recursos diversificados e motivadores.

E, neste sentido, sentimos uma enorme vontade de fazer parte desta formação de indivíduos capazes de se respeitarem a si e aos outros, de contribuir para um mundo mais justo e solidário. É por todo o trabalho que desenvolvemos que acreditamos que a escola da atualidade nos pode conduzir a uma educação que nos permita viver melhor no planeta.





## **BIBLIOGRAFIA**



AINSCOW, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Inglaterra.

AINSCOW, M. (1995). *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. Inglaterra.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleção Cidine, pp. 173- 189.

ANDRADE, A.I., ARAÚJO e Sá, MOREIRA, Gilian. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos LALE. Aveiro. Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores.

ANDRADE, A. I. & MARTINS, F. (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos LALE. Aveiro. Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores.

ANDRADE, M. M. (2008). *Círculo fluminense de estudos filosóficos e linguísticos: discursos pedagógicos e diversidade cultural*. Cadernos do CNLF, Vol. XII, nº 06, pp.133-146. Rio de Janeiro: CIFEFIL.

ARAÚJO, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. ACIDI, I.P. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Universidade Aberta. (Dissertação de mestrado).

BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R.C & BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, LTDA.

CALÃO, S. (em construção). *O papel dos direitos linguísticos na educação para a cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Relatório).

CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (orgs.) (2005). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

CARDOSO, C. (1996). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARDONA, M.J., VIEIRA, C., UVA, M., TAVARES, T.C. (2009). *Educação para a cidadania e igualdade de género na educação de infância. Guião de educação - género e cidadania*. Lisboa: CIG.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: FML.

CONSELHO DA EUROPA. (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural. Viver juntos em igualdade e dignidade*. Estrasburgo.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

CROSBY, A.W. (2003) *The Columbian Exchange: Biological and Cultural Consequences of 1492*. Greenwood Press 1972. Praeger Publisher.

CRUZ, M. (2006). *As representações culturais das crianças e o papel do Educador Social. Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, vol.3, p.35-42.

FONSECA, A. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa.

GONCALVES, J. L. (2006). *O educador social, desafiado pela diversidade cultural das sociedades contemporâneas. Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, vol.3, p.111-118.

HARMON, D. & LOH, J. (2004). *A Global index of biocultural diversity. Discussion paper for the international congress on ethnobiology*. University of Kent, U.K., June.

JÚNIOR, V. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. Universidade de Santo Amaro, São Paulo, Brasil. Disponível na internet: (<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf> acessado a 19 de abril de 2012).

JÚNIOR, V. (2010). O conceito de sexualidade humana na visão de professores de um curso de educação continuada. Universidade de Santo Amaro, São Paulo, Brasil. Revista da educação, vol. XVII, nº2. Disponível na internet: ([http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVII\\_2/Artigo5%20O%20Conceito%20de%20Sexualidade%20Humana.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVII_2/Artigo5%20O%20Conceito%20de%20Sexualidade%20Humana.pdf) acessado a 19 de abril de 2012).

LEATHERS, D. (1997). *Successful nonverbal communication. Principles and applications*. United States of America: Allyn & Bacon.

LAEVERS, F. (1994a). *The innovative project experiential education 1976-1994*. Leuven: Centre for Experiential Education.

LAEVERS, F. (1994b). (Ed.) *The leuven involvement scale for young children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.

LEITE, C. & RODRIGUES, M. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MARTINS, F. & ANDRADE, A. I. (2002). *Biografia Linguística e Sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro. Disponível na Internet: [http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling\\_presentation/portuguais.pdf](http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf) (acessado a 20 de Maio de 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Coleção educação pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2010). *Metas de aprendizagem – Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa. M.E.

MOORE, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, vol.7, 4, p. 322-342. Disponível na Internet: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2010.502231> (acedido a 26 Maio de 2011).

OLIVEIRA-MARTINS, G. (1992). Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. *Colóquio: Educação e Sociedade*, nº1, pp. 41-60.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.

PNUD (2004). *Relatório do desenvolvimento humano. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Queluz: Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais.

PORTUGAL, G. & LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Coleção: NOVA CIDINE. Porto Editora.

PRAIA, M. (1999). *Educação para a cidadania: Teoria e práticas*. Porto: Asa Editores.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Relatório – PGL- *Portal galego da língua: Investir na diversidade Cultural e o diálogo intercultural*. Disponível na Internet: <http://www.pglingua.org> (acedido em 8 de Abril de 2011).

SÁ, S. M. & ANDRADE, A. I. (2004). *Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula*. Cadernos de estudo, nº14. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, S. M. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

SÁ, S. M. & ANDRADE, A. I. (2008). Aprender a respeitar o Outro e o Planeta: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Iberoamericana de ciência tecnologia y sociedade*, vol.4, n.º 11. Disponível na Internet: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-00132008000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-00132008000200008&script=sci_arttext) (acedido a 22 de Abril de 2011).

SÁ, S. M. & ANDRADE, A. I. (2008). Diversidade Linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta. *Saber & Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, n.º 13, p. 249-260.

SANCHES, I. (2005). *Da investigação-ação à educação inclusiva – Compreender, Agir, Mudar, Incluir*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.

SILVEIRA, L. (2005). *Desenvolvimento Humano e Desenvolvimento Sustentável: o papel da escola no século XXI*. *Saber & Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, vol.10, p.9-28.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.

UNESCO. (2004). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme. UNESCO.

UNESCO. (2008). ESD on the Move: National and Sub-regional ESD Initiatives in the Asia-Pacific Region. Bangkok: UNESCO.

SKUTNABB-KANGAS. (2003). *Sharing a world of difference - the earth's linguistic, cultural, and biological diversity*. Luisa Maffi, David Harmon. Editorial Coordination: Linda King. Disponível na internet: <http://www.terralingua.org/wp->

[content/uploads/downloads/2011/01/UNESCO\\_publication.pdf](#) - acedido em 26 de abril de 2012).

VYGOTSKY, L. S. (1997). *Educational Psychology* (R. Silverman, Trans.). (Orig. 1926) Boca Raton: St. Lucie Press.

VASCONCELOS, T. (2007). *A importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber & Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, vol.12, p.109-117.

WILSON, E. O. (1992). *The Diversity of Life*. Harvard University Press. ISBN 0-674-21298-3.

### *Sites consultados:*

Ano Europeu do Diálogo Intercultural: <http://www.interculturaldialogue2008.eu>

Comissão Europeia – Multilinguismo: <http://ec.europa.eu/education/languages>

Eurydice – Sistemas Educativos Europeus: <http://eurydice.giase.min-edu.pt>

Comissão Europeia – Liberdade, Justiça e Segurança: [http://ec.europa.eu/justice\\_home/](http://ec.europa.eu/justice_home/)

Conselho da Europa: <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural>

Organização Internacional para a migração: <http://www.iom.int>

Instituto Europeu para a Investigação Comparada da Cultura (ERICarts-Institute): <http://www.interculturaldialogue.eu>

OSCE – Alto Comissário para as migrações: <http://www.osce.org/hcnm/13023.html>

Rede Europeia de Integração: <http://www.reintegration.net>

Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural: <http://www.acidi.gov.pt>

Combater a discriminação na União Europeia: <http://ec.europa.eu/antidiscrimination>

Centro de Informação Europeia Jacques Delors: [http:// www.eurocid.pt](http://www.eurocid.pt) e <http://www.aprendereuropa.pt>



Ano Internacional da Biodiversidade (2010): <http://www.cbd.int/2010/about/> (acedido em 28 de Maio de 2011).



## **ANEXOS**



## **ANEXO 1**

**Índices mundiais (componente de riqueza)**



## Índices mundiais

País	Número Total de línguas	Índice de diversidade linguística LD-RICH	Número Total de Religiões	Índice de diversidade Religiões RD-RICH	Número de grupos de Etnias E	Índice de diversidade grupos de Etnias, ED-RICH	Índice de diversidade Cultural CD-RICH	Número Total de aves e espécies de mamíferos	Índice de diversidade de aves e espécies de mamíferos MD-RICH	Número Total de espécies de plantas	Índice de diversidade de espécies de plantas PD-RICH	Índice de diversidade biológica BD-RICH	Índice de diversidade biocultural IBCDRICH
Mundo	6.800	1	10000	1	12.583	1	1	14709	1	250876	1	1	1
Angola	42	0,424	45	0,413	60	0,434	0,424	1041	0,724	5185	0,688	0,706	0,565
Australia	315	0,652	83	0,48	133	0,518	0,55	901	0,709	15638	0,777	0,743	0,646
Brazil	246	0,624	183	0,566	224	0,573	0,588	1886	0,786	56215	0,88	0,833	0,71
China	207	0,604	156	0,548	254	0,587	0,58	1494	0,762	32200	0,835	0,798	0,689
Dominican R.	9	0,249	14	0,287	14	0,28	0,272	156	0,526	5657	0,695	0,611	0,441
Ecuador	28	0,378	26	0,354	33	0,37	0,367	1690	0,775	19362	0,794	0,784	0,576
Egypt	21	0,345	12	0,27	38	0,385	0,333	251	0,576	2076	0,614	0,595	0,464
France	69	0,48	21	0,331	97	0,485	0,432	362	0,614	4630	0,679	0,646	0,539
Guinea	41	0,421	18	0,314	44	0,401	0,378	599	0,666	3000	0,644	0,655	0,517
Guinea-Bissau	24	0,36	19	0,32	32	0,367	0,349	351	0,611	1000	0,556	0,583	0,466
Haiti	3	0,124	11	0,26	9	0,233	0,206	95	0,475	5242	0,689	0,582	0,394
India	414	0,683	293	0,617	439	0,645	0,648	1313	0,748	18664	0,791	0,77	0,709
Indonesia	736	0,748	535	0,682	744	0,7	0,71	2034	0,794	29375	0,827	0,811	0,76
Japan	18	0,328	208	0,58	34	0,374	0,427	438	0,634	5565	0,694	0,664	0,545
Korea, DPR	2	0,079	9	0,239	7	0,206	0,174	193	0,548	2898	0,641	0,595	0,385
Malaysia	146	0,565	123	0,522	174	0,547	0,545	801	0,697	15500	0,776	0,736	0,64
Papua New Guinea	833	0,762	648	0,703	862	0,716	0,727	858	0,704	11544	0,752	0,728	0,728
Paraguay	29	0,382	24	0,345	45	0,403	0,377	861	0,704	7851	0,721	0,713	0,545
Portugal	9	0,249	12	0,27	30	0,36	0,293	270	0,583	5050	0,686	0,635	0,464
S. Tome e P.	5	0,182	6	0,195	7	0,206	0,194	71	0,444	895	0,547	0,495	0,345
Saudi Arabia	21	0,345	13	0,278	39	0,388	0,337	232	0,568	2028	0,612	0,59	0,464
South Africa	41	0,421	51	0,427	70	0,45	0,433	843	0,702	23420	0,809	0,756	0,594
Spain	23	0,355	8	0,226	36	0,38	0,32	360	0,613	5050	0,686	0,65	0,485
U. S. A.	284	0,64	141	0,537	307	0,607	0,595	1078	0,728	19473	0,794	0,761	0,678
Venezuela	49	0,441	36	0,389	70	0,45	0,427	1663	0,773	21073	0,801	0,787	0,607





## **ANEXO 2**

### **Índices mundiais (componente de área)**



Índices mundiais

País	Área (km^2)	Logaritmo de A	Índice de Diversidade linguística LD-AREA	Índice de diversidade de religiões RDAREA	Índice de diversidade de grupos de etnias EDAREA	Índice de diversidade cultural CDAREA	Índice de diversidade de aves e mamíferos MD-AREA	Índice de diversidade de plantas PD-AREA	Índice de biodiversidade BD-AREA	Índice de diversidade linguística IBCD-AREA
Mundo	462.840	5,67	0,954	0,769	0,828	0,85	0,767	0,741	0,754	0,802
Angola	1.246.700	6,1	0,503	0,345	0,408	0,419	0,737	0,514	0,625	0,522
Australia	83.858	4,92	0,516	0,265	0,471	0,417	0,647	0,584	0,616	0,516
Brazil	8.547.404	6,93	0,663	0,494	0,525	0,561	0,729	0,875	0,802	0,681
China	9.572.900	6,98	0,635	0,467	0,539	0,547	0,665	0,754	0,709	0,628
Dominican R.	48.443	4,69	0,43	0,272	0,32	0,341	0,539	0,742	0,64	0,49
Ecuador	272.045	5,43	0,512	0,311	0,379	0,4	0,968	0,881	0,924	0,662
Egypt	997.739	6	0,417	0,157	0,35	0,308	0,418	0,341	0,38	0,344
France	543.965	5,74	0,606	0,258	0,508	0,457	0,551	0,544	0,548	0,502
Guinea	245.857	5,39	0,569	0,259	0,424	0,417	0,731	0,507	0,619	0,518
Guinea-Bissau	36.125	4,56	0,577	0,326	0,45	0,451	0,752	0,408	0,58	0,515
Haiti	27.700	4,44	0,303	0,253	0,278	0,278	0,465	0,763	0,614	0,446
India	3.165.596	6,5	0,777	0,593	0,659	0,676	0,72	0,714	0,717	0,697
Indonesia	1.919.317	6,28	0,877	0,697	0,753	0,776	0,861	0,839	0,85	0,813
Japan	377.835	5,58	0,437	0,607	0,371	0,472	0,624	0,605	0,615	0,543
Korea, DPR	122.762	5,09	0,184	0,178	0,186	0,183	0,487	0,545	0,516	0,35
Malaysia	330.442	5,52	0,73	0,534	0,61	0,625	0,777	0,823	0,8	0,712
Papua New Guinea	462.840	5,67	0,954	0,769	0,828	0,85	0,767	0,741	0,754	0,802
Paraguay	406.752	5,61	0,5	0,287	0,408	0,398	0,778	0,671	0,724	0,561
Portugal	92.135	4,96	0,403	0,229	0,406	0,346	0,619	0,677	0,648	0,497
S. Tome e P.	1.001	3	0,514	0,264	0,366	0,382	0,651	0,618	0,635	0,508
Saudi Arabia	2.248.000	6,35	0,383	0,144	0,324	0,283	0,337	0,284	0,31	0,297
South Africa	1.223.201	6,09	0,5	0,364	0,431	0,432	0,688	0,822	0,755	0,593
Spain	504.783	5,7	0,459	0,118	0,368	0,315	0,556	0,567	0,561	0,438
U. S. A.	9.529.063	6,98	0,678	0,452	0,566	0,565	0,588	0,652	0,62	0,593
Venezuela	912.050	5,96	0,537	0,322	0,442	0,434	0,871	0,82	0,845	0,639



## **ANEXO 3**

### **Índices mundiais (componente de população)**



## Índices mundiais

País	População 1000 (mil)	Language diversity index, LD-POP	Religion diversity index, RD-POP	Ethnic Group diversity index, ED-POP	Cultural Diversity Index, CD-POP	Bird & mammal diversity index, MD-POP	Plant diversity index, PD-POP	Biodiversity Index, BD-POP	Index of Biocultural Diversity, IBCD-POP
Mundo	4.809	0,994	0,882	0,93	0,935	0,793	0,798	0,795	0,865
Angola	13.134	0,517	0,454	0,489	0,486	0,759	0,571	0,665	0,576
Australia	8.080	0,437	0,313	0,472	0,407	0,538	0,507	0,523	0,465
Brazil	170.406	0,634	0,557	0,567	0,586	0,695	0,841	0,768	0,677
China	1.282.437	0,504	0,455	0,493	0,484	0,502	0,586	0,544	0,514
Dominican R.	8.373	0,322	0,301	0,294	0,305	0,406	0,62	0,513	0,375
Ecuador	12.646	0,461	0,375	0,402	0,413	0,861	0,827	0,844	0,628
Egypt	67.884	0,333	0,196	0,346	0,292	0,351	0,274	0,313	0,302
France	59.238	0,509	0,283	0,491	0,428	0,435	0,439	0,437	0,432
Guinea	8.154	0,539	0,339	0,465	0,447	0,681	0,5	0,591	0,519
Guinea-Bissau	1.199	0,563	0,422	0,505	0,497	0,711	0,429	0,57	0,533
Haiti	8.142	0,167	0,267	0,23	0,221	0,307	0,608	0,457	0,339
India	1.008.937	0,615	0,556	0,585	0,585	0,493	0,499	0,496	0,541
Indonesia	212.092	0,779	0,705	0,734	0,739	0,695	0,7	0,697	0,718
Japan	127.096	0,278	0,587	0,301	0,389	0,419	0,418	0,419	0,404
Korea, DPR	22.268	0,057	0,198	0,146	0,134	0,352	0,42	0,386	0,26
Malaysia	22.218	0,667	0,579	0,623	0,623	0,668	0,743	0,705	0,664
Papua New Guinea	4.809	0,994	0,882	0,93	0,935	0,793	0,798	0,795	0,865
Paraguay	5.496	0,51	0,396	0,486	0,464	0,784	0,714	0,749	0,606
Portugal	10.016	0,312	0,272	0,398	0,327	0,504	0,585	0,545	0,436
S. Tome e P.	138	0,453	0,339	0,379	0,39	0,542	0,566	0,554	0,472
Saudi Arabia	20.346	0,396	0,255	0,405	0,352	0,422	0,358	0,39	0,371
South Africa	43.309	0,451	0,425	0,457	0,444	0,63	0,773	0,702	0,573
Spain	39.910	0,373	0,158	0,362	0,298	0,463	0,484	0,474	0,386
U. S. A.	283.230	0,628	0,499	0,59	0,572	0,544	0,6	0,572	0,572
Venezuela	24.170	0,507	0,397	0,484	0,463	0,811	0,795	0,803	0,633

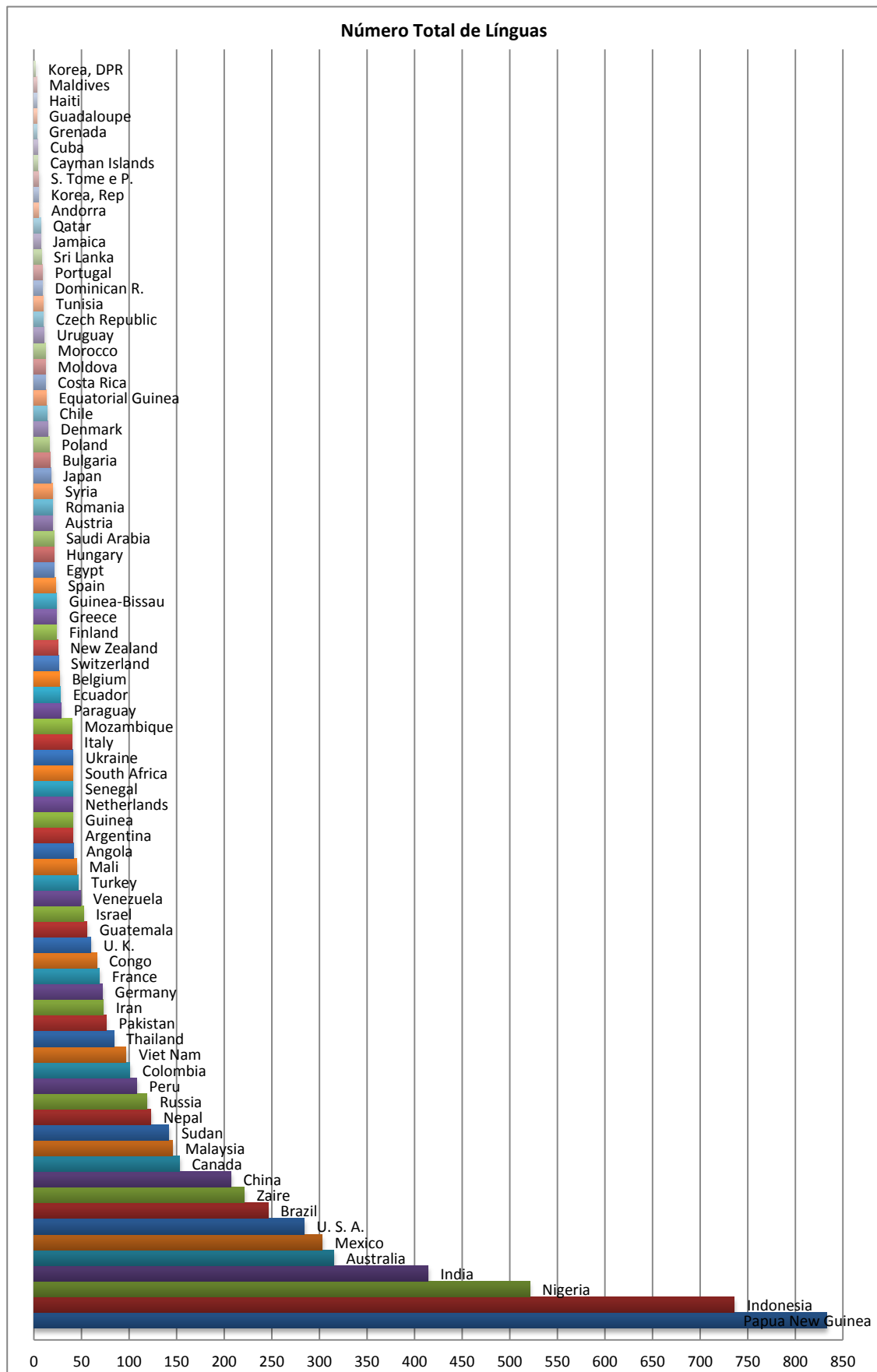




## **ANEXO 4**

**Número total de línguas**



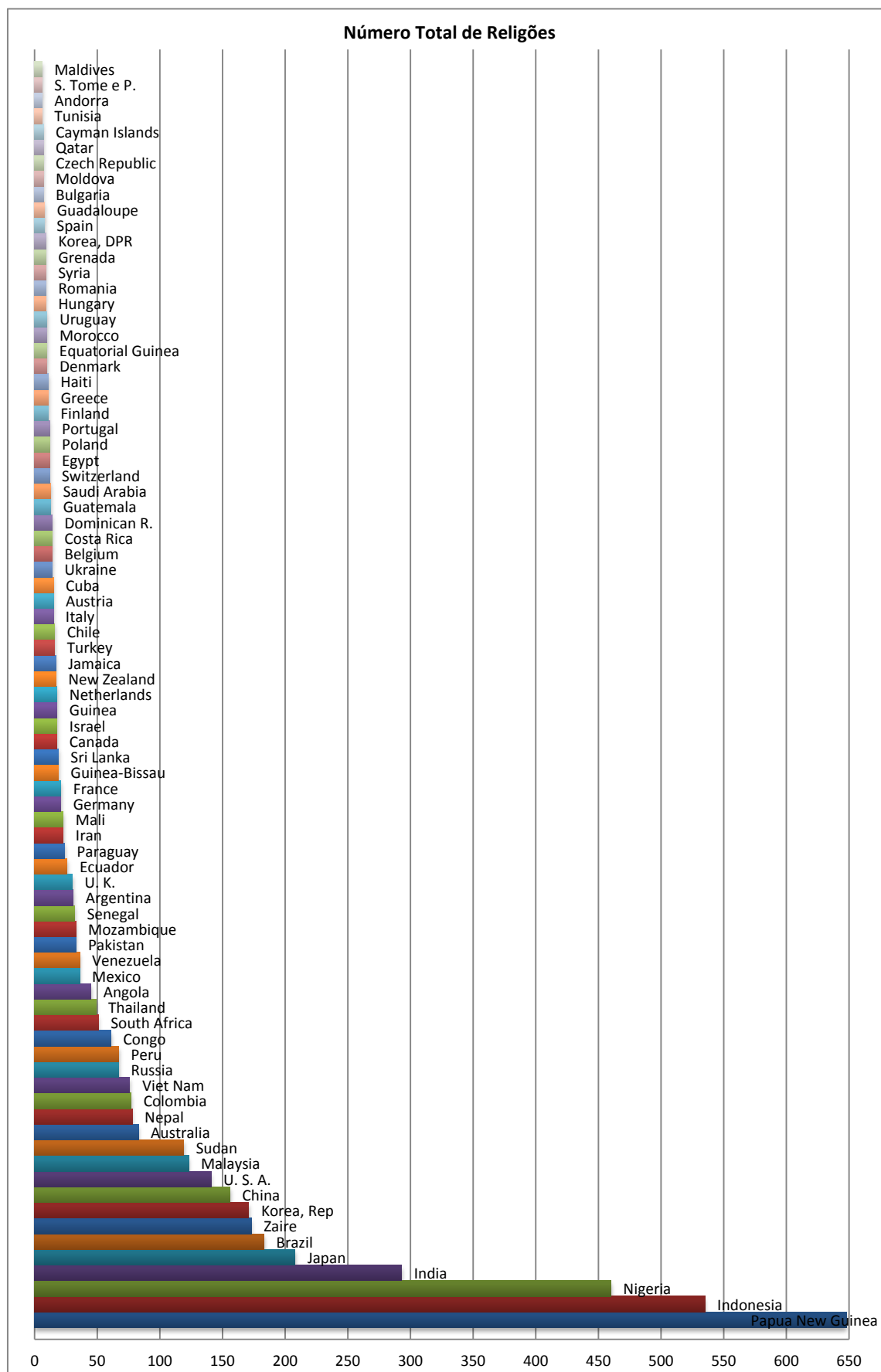




## **ANEXO 5**

**Número total de religiões**





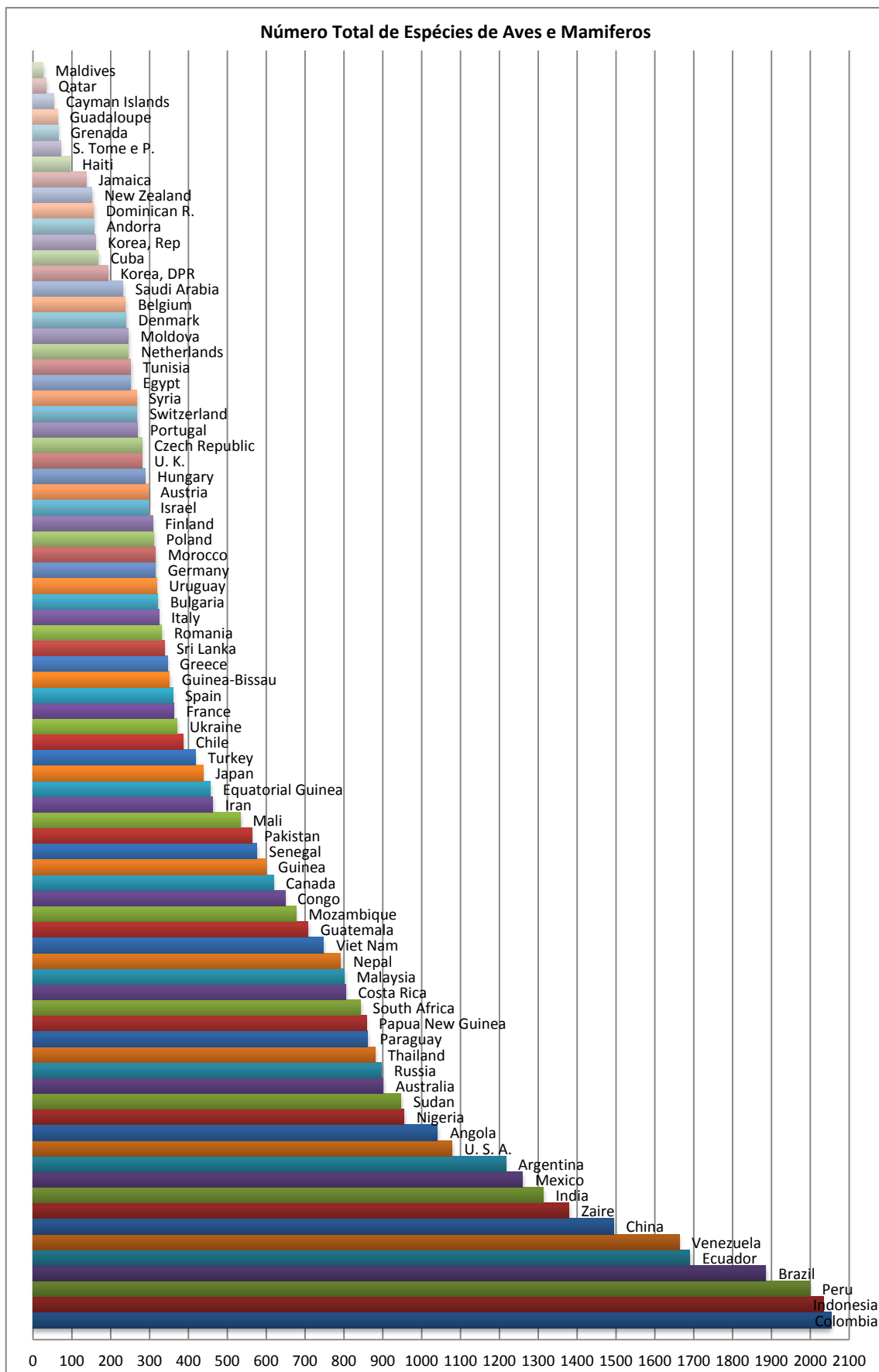




## **ANEXO 6**

**Número total de espécies de aves e mamíferos**



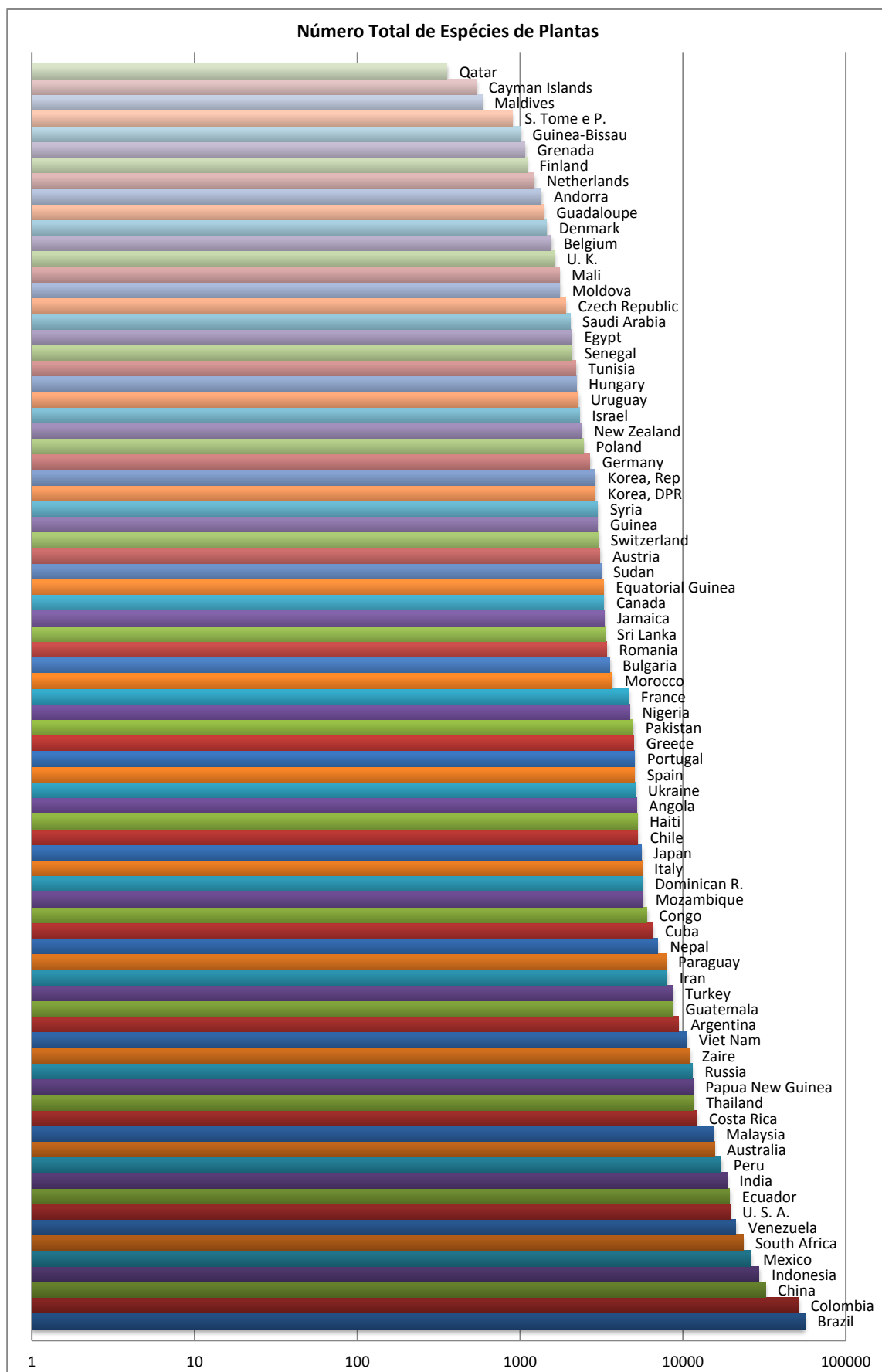




## **ANEXO 7**

**Número total de espécies de plantas**









## **ANEXO 8**

### **Planificação das sessões do projeto – 1ª parte**



## Planificação das Sessões do Projeto – Parte 1

Quadro-síntese de Apresentação
<b>Título do suporte:</b> A união das cores... Um mundo em harmonia
<b>Público a que se destina:</b> Pré- Escolar
<b>Línguas envolvidas:</b> Mandarim; Português; Crioulo da Guiné - Bissau; Quechua.
<b>Duração prevista:</b> 4 sessões de 90 minutos (aproximadamente 3 semanas)
<b>Objetivo principal:</b> Sensibilizar as crianças para a valorização da diversidade biocultural, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Planificação Global das Atividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
<b>Sessão I</b> (90 minutos)	<p><b>As cores do mundo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da história: “Meninos de todas as cores”, cada uma das crianças pertence a um continente e tem uma língua diferente (O Iuka vive na América e fala o quechua, o Miguel é da Europa e fala português, o Djuma é da África e fala crioulo da Guiné-Bissau e a Jia Li é da Ásia e fala Mandarim);</li> <li>- Fazer referência que estas crianças também podem estar noutros continentes;</li> </ul>	Português, Mandarim; Crioulo da Guiné- Bissau; Quechua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “Meninos de todas as Cores”</li> <li>- Imagens de cada criança – um de cada continente.</li> <li>- Mapa-múndi;</li> <li>- Videogravador;</li> <li>- Máquina fotográfica;</li> <li>- Folha de registo gráfico;</li> <li>- Cartões de várias cores (laranja, cor-de-</li> </ul>	Conhecimento do Mundo; Formação pessoal e social; expressão e comunicação.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afixar o mapa-múndi.</li> <li>- As crianças colocam cada imagem dos meninos no respetivo continente deles.</li> <li>- Tema/palavra do dia: O luka ensina as cores na língua quechua.</li> <li>- Registo gráfico da atividade.</li> </ul>		rosa, azul, branco, preto, vermelho e castanho); - Globo terrestre.	
<b>Sessão II</b> (90 minutos)	A diversidade do Planeta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Previamente coloca-se no mapa-múndi imagens de animais em muita quantidade;</li> <li>- Explorar a diversidade dos animais e das plantas no mundo e dos animais em vias de extinção e suas características a partir da história contada na sessão anterior.</li> <li>- Relembrar apenas as 4 cores (castanho, vermelho, amarelo e branco) que o luka ensinou no dia anterior.</li> <li>- Explorar tema/palavra do dia: a Jia Li ensina os nomes de alguns animais na língua mandarim.</li> <li>- Explorar a importância da diversidade de cores do</li> </ul>	Português, Mandarim; Crioulo da Guiné-Bissau; Quechua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “Meninos de todas as Cores”</li> <li>- Imagens de crianças – um de cada continente.</li> <li>- Mapa-múndi.</li> <li>- Várias imagens de animais e plantas de cada continente;</li> <li>- Videogravador;</li> <li>- Máquina fotográfica;</li> <li>- Folha de registo gráfico;</li> <li>- Plasticina de várias cores.</li> </ul>	Conhecimento do Mundo; Formação pessoal e social; expressão e comunicação.

	<p>planeta através da atividade: distribuir pedaços pequenos de plasticina de várias cores por cada criança;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo gráfico da atividade.</li> </ul>			
<p><b>Sessão III</b> (90 minutos)</p>	<p>Problema Ambiental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar a sessão com a história “A floresta está em perigo!” que é relacionada com um problema ambiental (os incêndios)</li> <li>- Relacionar que este problema leva a que alguns animais e plantas desapareçam e que outros tenham que mudar de local, o que também acontece com alguns povos.</li> <li>- Retirar do mapa-múndi alguns dos animais afixados;</li> <li>- Falar de alguns direitos do planeta e assinalar alguns que as crianças considerem importantes em várias folhas para se formar uma árvore de direitos do planeta;</li> <li>- O tema/ palavra do dia: O Djuma vai ensinar algumas palavras em crioulo da Guiné-Bissau (terra, floresta,</li> </ul>	<p>Português, Mandarim; Crioulo da Guiné-Bissau; Quechua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “A floresta está em Perigo”;</li> <li>- Imagens das crianças – um de cada continente.</li> <li>- Mapa-múndi.</li> <li>- Imagens de animais e plantas dos diferentes continentes;</li> <li>- Videogravador;</li> <li>- Máquina fotográfica;</li> <li>- Imagem de uma árvore e imagens de folhas;</li> <li>- Folha de registo gráfico.</li> </ul>	<p>Conhecimento do Mundo; Formação pessoal e social; expressão e comunicação.</p>

	<p>animal)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo gráfico da atividade.</li> </ul>			
<b>Sessão IV</b>	<p>A régua da cidadania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar a sessão com a história: “Sim, eu posso! Ajudar a Salvar o Planeta”, de de Emma Brownjohn.</li> <li>- Explorar em grande grupo o conteúdo desta história;</li> <li>- Apresentar a régua de cidadania, com 150cm de altura, que servirá como um resumo de todas estas sessões e que tem as medidas de comprimento à escala.</li> <li>- Preencher uma régua em grande grupo e, posteriormente, as outras serão distribuídas pelas crianças agrupadas em grupos de 4 / 5 crianças, sendo uma régua para cada grupo.</li> <li>- No final afixar as réguas na sala de aula do jardim de infância, pois servirão para as crianças se medirem.</li> </ul>	<p>Português, Mandarim; Crioulo da Guiné-Bissau; Quechua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História: “Sim, eu posso! Ajudar a Salvar o Planeta”, de de Emma Brownjohn;</li> <li>- Réguas de Cidadania;</li> <li>- Lápis de cor e de carvão;</li> <li>- Máquina fotográfica;</li> <li>- Videogravador;</li> </ul>	

## **ANEXO 9**

**Descrição pormenorizada do projeto – 1ª parte**





## Descrição Pormenorizada - Parte 1

Sessão I
“As Cores do Planeta”
<b>Objetivos principais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Motivar para lidar com diferentes línguas e culturas numa educação para a cidadania e para o diálogo intercultural;</li><li>• Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</li><li>• Fomentar na criança o reconhecimento e valorização da diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos.</li></ul>
<b>Descrição pormenorizada</b> <p>O projeto será iniciado pela leitura da história “Meninos de todas as cores” da Luísa Ducla Soares. A história será explorada relativamente às cores, ao planeta e às línguas selecionadas (Português, Mandarim; Crioulo da Guiné-Bissau e Quechua), onde será visto com as crianças o nome de cada menino tratado na história.</p> <p>Os continentes usados serão apenas quatro (Europa- português; Ásia- Mandarim; África- Crioulo da Guiné-Bissau; América- Quechua). Nesta sessão será apresentado o Mapa-múndi com as cores de cada criança (branco, amarelo, vermelho e castanho), idêntico ao que aparece na história, este mapa será afixado na sala. Cada criança irá colocar em cada continente a imagem da respectiva criança com as mesmas características dos que são retratados no livro. Será apresentado o globo terrestre, para que as crianças percebam que a terra é redonda em forma de esfera e não plana, como é apresentado no planisfério.</p> <p>Ainda em grande grupo, será debatido que estes meninos podem estar em qualquer continente e que podem estar todos misturados.</p> <p>Será apresentada o tema/palavra do dia, em que o luka vai ensinar as cores na língua quechua, (oral e escrito no quadro com cartões de cada cor: laranja, vermelho, preto, castanho, branco, azul, cor-de-rosa e amarelo).</p>

No final cada criança faz um desenho do que vivenciou.

#### **Observações**

## **Sessão II**

### **“A diversidade do Planeta”**

#### **Objetivos principais**

- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Fomentar na criança o reconhecimento da diversidade de características e hábitos de animais e plantas, em que a criança manifeste atitudes de respeito pela diversidade;
- Promover a criatividade e a imaginação.

#### **Descrição pormenorizada**

Na segunda sessão será lembrada a história da 1ª sessão e será explorada a diversidade dos animais e das plantas no mundo e dos animais em vias de extinção a partir da mesma história.

Em grande grupo haverá um diálogo sobre os animais/ plantas apresentando alguns animais/ plantas e as características deles (habitat, alimentação...).

Com o mesmo Mapa-múndi, utilizado na primeira sessão, previamente colocámos as imagens de vários animais e plantas nos respectivos continentes, para na sessão seguinte ser tratada a extinção dos animais. Será lembrado apenas quatro cores que o luka ensinou na sessão anterior (amarelo, vermelho, castanho e branco).

Nesta sessão o tema/palavra do dia é a Jia li que vai apresentar, sendo que vai ensinar os nomes dos animais na língua mandarim. Após este momento serão exploradas as cores do planeta, dos animais e das plantas, será entregue a cada criança um pedaço pequeno de plasticina, de várias cores. As crianças ao mexerem e misturarem as cores vão formar uma bola apenas de uma cor. Teremos que chegar à conclusão e alertar para que se não cuidarmos e não respeitarmos a diversidade de cores que existe no nosso planeta ele fica

sem cor e sem diversidade.

No fim as crianças fazem o registo gráfico de toda esta sessão.

#### **Observações**

### **Sessão III**

#### **“O Planeta e os Problemas Ambientais”**

##### **Objetivos principais**

- Preparar os alunos para os novos desafios de forma a contribuir para a construção de um futuro mais solidário e sustentável.
- Alertar para a necessidade de se viver num ambiente saudável e para os perigos da poluição;
- Consciencializar para um ambiente limpo;
- Promover a criatividade e a imaginação;
- Sensibilizar a criança a manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas;
- Fomentar na criança a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, no qual venha a identificar os materiais a colocar em cada um dos ecopontos.

##### **Descrição pormenorizada**

A sessão iniciar-se-á com o conto da história “A floresta está em perigo” e serão trabalhados os aspectos da história (explicar que os problemas fazem com que alguns animais e plantas desapareçam e que algumas pessoas tenham que mudar de local. Essa mudança leva a que tenham que aprender outras línguas para poderem comunicar).

Retirar do mesmo mapa-múndi alguns animais, para que as crianças percebam o sentido de extinção e de desaparecimento das espécies.

Abordaremos algumas situações pertinentes, tais como: As pessoas também têm que mudar de local, quando não tem condições para viver no sítio onde nasceram; Que vivemos todos misturados e em qualquer parte podemos encontrar pessoas de todas as cores e línguas; Alguns problemas ambientais fazem com que as espécies desapareçam e por isso entrem em extinção e que por isso há necessidade de preservar o ambiente que

<p>nos rodeia e de cuidar dos animais para que a diversidade não desapareça.</p> <p>O tema/palavra do dia desta sessão é o Djuma a apresentar algumas palavras na língua crioulo da Guiné-Bissau (terra, planta, animal).</p> <p>No final falaremos dos direitos do Planeta, registando em várias folhas para se construir uma árvore de direitos do planeta, em que cada criança diz uma frase sobre a proteção do planeta e das espécies.</p> <p>Cada criança faz um registo gráfico da história e das atividades realizadas.</p>
<b>Observações</b>

<b>Sessão IV</b>
<b>“A Régua de Cidadania”</b>
<p><b>Objectivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar os alunos para os novos desafios de forma a contribuir para a construção de um futuro mais solidário e sustentável;</li> <li>• Alertar para a necessidade de se viver num ambiente saudável e para os perigos da poluição;</li> <li>• Sensibilizar a criança a manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>Esta sessão iniciar-se-á com a exploração da capa e a leitura da história “Sim, eu posso! Ajudar a salvar o Planeta” de Emma Brownjohn. Após este momento, será explorado em grande grupo o conteúdo desta história, como por exemplo, o que está a acontecer ao planeta; o que podemos fazer para ajudar, em casa, na escola, no jardim, nas viagens...</p> <p>De seguida será a vez do Miguel lançar o desafio, que consiste em preencher /apresentar a régua de cidadania. Depois de apresentarmos a régua de cidadania, com 150cm de altura, que servirá como um resumo de todas estas sessões e que tem as medidas de comprimento à escala. Em grande grupo será preenchida uma régua e, posteriormente, as outras serão distribuídas pelas crianças agrupadas em grupos de 4 / 5 crianças, sendo uma régua para cada grupo. A régua é constituída por um texto, a carta da terra, adaptada às crianças, com espaços para elas preencherem; uma imagem, onde as</p>

crianças tinham que desenhar o planeta; quatro caixas, onde cada criança dizia uma frase sobre o planeta, o que fazer para proteger o planeta, entre outras ideias que elas tivessem e, por fim, as crianças assinavam a sua respectiva régua.

Estas régua serão afixadas na sala de aula do jardim de infância, pois servirão para as crianças se medirem.

**Observações**



## **ANEXO 10**

### **Planificação das sessões do projeto – 2ª parte**





## Planificação das Sessões do Projeto – Parte 2

Quadro-síntese de Apresentação – Parte 2	
<b>Título do suporte:</b>	A união das cores... Um mundo em harmonia
<b>Público a que se destina:</b>	Pré- Escolar
<b>Línguas envolvidas:</b>	Mandarim; Português; Crioulo da Guiné - Bissau; Quechua.
<b>Duração prevista:</b>	3 sessões de 90 minutos e 1 sessão de 45 minutos (aproximadamente 3 semanas)
<b>Objetivo principal:</b>	Sensibilizar as crianças para a existência de direitos (da criança, linguísticos e culturais), na construção de um ambiente de paz e harmonia.

Planificação Global das Atividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
<b>Sessão V</b> (90 minutos)	<p>Os direitos num mundo colorido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro “Direitos da Criança”;</li> <li>- Exploração da história, fazendo o levantamento das cores abordadas no livro através de associações;</li> <li>- Abordagem aos direitos da criança, apresentando-os de uma forma simples, tentando posteriormente identificá-los no livro lido explorando para isso as ilustrações do mesmo.</li> <li>- Apresentação de</li> </ul>	Português.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “Direitos da Criança” de Maria João Carvalho;</li> <li>- Direitos da Criança;</li> <li>- Ilustrações representativas dos direitos da criança;</li> <li>- Máquina Fotográfica;</li> <li>- Videogravador.</li> </ul>	<p>Conhecimento do Mundo; Formação pessoal e social; expressão e comunicação - Linguagem oral.</p>

	ilustrações representativas dos direitos da criança, para que as crianças tentem identificá-los.			
<b>Sessão VI</b> (90 minutos)	<p>O livro das línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve resumo sobre o livro explorado;</li> <li>- Exploração d' "O livro das línguas";</li> <li>- Preenchimento dos espaços em branco existentes no livro com as ideias das crianças.</li> </ul>	Português, Mandarim; Crioulo da Guiné-Bissau; Quechua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro "Direitos da Criança" de Maria João Carvalho;</li> <li>- Livro "O Livro das Línguas";</li> <li>- Máquina Fotográfica;</li> <li>- Videogravador.</li> </ul>	Conhecimento do Mundo; Formação pessoal e social; expressão e comunicação – Linguagem oral.
<b>Sessão VII</b> (90 minutos)	<p>De olho nas culturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve resumo do assunto tratado na sessão anterior;</li> <li>- Abordagem às culturas dos países atribuídos às personagens usadas ao longo do projeto;</li> <li>- As culturas e os seus direitos.</li> </ul>	Português, Mandarim; Crioulo da Guiné-Bissau; Quechua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro "O Livro das Línguas";</li> <li>- Documento em Powerpoint com características da cultura dos países definidos (China, Guiné Bissau, Perú);</li> <li>- Máquina Fotográfica;</li> <li>- Videogravador.</li> </ul>	Conhecimento do Mundo; Formação pessoal e social; expressão e comunicação – Linguagem Oral.
<b>Sessão VIII</b> (45 minutos)	<p>A árvore dos direitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve Resumo de todo o projeto com enfoque nos direitos da criança;</li> <li>- Construção da "Árvore dos Direitos", com os direitos das crianças, escolhidos pelas mesmas</li> </ul>	Português.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Imagens com local para registar os direitos;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Máquina Fotográfica;</li> <li>- Videogravador.</li> </ul>	Conhecimento do Mundo; Formação pessoal e social; expressão e comunicação – Linguagem Oral.

## **ANEXO 11**

**Descrição pormenorizada do projeto – 2ª parte**



## Descrição Pormenorizada

Sessão V
“Os direitos num mundo colorido”
<b>Objetivos principais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a consciência de si e do outro;</li><li>• Contribuir para a interiorização de valores (família, partilha, cooperação, solidariedade, tolerância);</li><li>• Sensibilizar para a necessidade de adoção de comportamentos de respeito pelo outro, liberdade;</li><li>• Sensibilizar para a importância de reconhecer, aceitar e ajudar os outros com capacidades e necessidades diferentes;</li><li>• Educar para a cidadania, promovendo atitudes e comportamentos de cidadãos conscientes e participativos.</li></ul>
<b>Descrição pormenorizada</b> <p>A 5ª sessão iniciar-se-á fazendo, juntamente com as crianças, um breve resumo do que foi tratado nas três primeiras sessões. Após esse resumo, é apresentado o livro “Direitos da Criança” ao grupo explorando primeiro a capa com o intuito de identificar o que vai ser tratado ao longo do livro.</p> <p>No momento seguinte é lida a história, colocando-se algumas questões relativas às ilustrações do livro. Terminada a história é feita a exploração da mesma com interpretação das ilustrações e com questões feitas por mim, com enfoque para as cores existentes ao longo de todo o livro e às associações feitas (p.e. “vermelho dos desertos”).</p> <p>Após este momento de exploração serão introduzidos os direitos, primeiramente de uma forma muito geral, para que percebam o significado da palavra( o que é afinal um direito e quais as finalidades), far-se-á com situações reais e, num segundo momento, introduzem-se os direitos da criança. A identificação dos mesmos será feita com a ajuda das crianças, recorrendo a imagens e pedindo que descrevam o que está a acontecer nas mesmas (correto ou errado).</p>

Por fim é elaborada uma lista dos direitos identificados pelas crianças e afixados num cartaz.
<b>Observações</b>
<b>Sessão VI</b>
<b>“O Livro das Línguas”</b>
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a consciência de si e do outro;</li> <li>• Levar as crianças a reconhecer o valor da amizade;</li> <li>• Sensibilizar para a necessidade de adoção de comportamentos reveladores de emergência de valores como: respeito pelo outro, liberdade... ;</li> <li>• Sensibilizar para a importância de reconhecimento e respeito das várias línguas além da sua;</li> <li>• Contribuir para o enriquecimento linguístico e cultural de cada criança;</li> <li>• Sensibilizar para a preservação de todas as línguas e da diversidade;</li> <li>• Educar para a cidadania, promovendo atitudes e comportamentos de cidadãos conscientes e participativos.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>No início desta sessão, tal como nas anteriores, é feito um resumo da sessão anterior para que todas as temáticas tratadas sejam recordadas e possam estar presentes, uma vez que todas as sessões estão relacionadas. Após o resumo apresentarei um novo livro às crianças, designado “O livro das Línguas”. Iniciarei a exploração do mesmo através da capa, onde estão presentes os quatro meninos já apresentados nas primeiras sessões pela Susana (o Miguel, a Jai Li, o Djuma, o luka) e pedirei ainda que identifiquem o número de palavras do título do livro. Depois desta pequena introdução, será dada uma missão ao grupo. Esta consiste em ajudar os quatro amigos visto que precisam da nossa colaboração para terminar o livro, que contém espaços em branco para serem preenchidos. Assim, o livro inicia-se com a apresentação dos meninos e das línguas que estes falam. De seguida é feito o levantamento das línguas faladas pelo grupo, das línguas que já ouviram, e por fim quais as línguas que gostavam de aprender, registando-as no local destinado.</p>

Depois deste registo será questionado às crianças o que é uma língua e para que serve, a importância da língua e, se estas se podem extinguir e o motivo disso acontecer. Por fim será feito o registo do que do poderá ser feito para preservar as línguas.

#### **Observações**

### **Sessão VII**

#### **“De olho nas culturas”**

##### **Objetivos principais**

- Desenvolver a consciência de si e do outro;
- Sensibilizar para a importância de reconhecimento e respeito das várias línguas além da sua;
- Contribuir para o enriquecimento linguístico e cultural de cada criança;
- Sensibilizar para a preservação de todas as línguas e da diversidade;
- Educar para a cidadania, promovendo atitudes e comportamentos de cidadãos conscientes e participativos.

##### **Descrição pormenorizada**

Na sétima sessão será mais uma vez feito um breve resumo da sessão anterior, com especial enfoque para as personagens e as suas línguas, e por fim os direitos linguísticos feitos pelo grupo.

Será então utilizado um documento em Powerpoint com imagens que caracterizam as culturas da Jai Li, do Djuma e do Iuka, como a língua e bandeira, onde se localiza o seu país de origem, tipo de habitação, vestuário, alimentação, música e religião. No caso da Jai Li, poderão ainda ouvir uma mensagem em chinês. Ao longo do documento, farei comparações juntamente com o grupo, com a nossa cultura, apelando às diferenças existentes.

Por fim deixarei em aberto a abordagem à cultura do Miguel, sendo que este personagem “vive” em Portugal, e as características da cultura do mesmo serão definidas pelas crianças.

#### **Observações**

Sessão VIII
“A árvore dos direitos”
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a consciência de si e do outro;</li> <li>• Contribuir para a interiorização de valores (família, partilha, cooperação, solidariedade, tolerância);</li> <li>• Sensibilizar para a necessidade de adoção de comportamentos de respeito pelo outro, liberdade;</li> <li>• Sensibilizar para a importância de reconhecer, aceitar e ajudar os outros com capacidades e necessidades diferentes;</li> <li>• Educar para a cidadania, promovendo atitudes e comportamentos de cidadãos conscientes e participativos.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>A última sessão iniciar-se-á com um breve resumo sobre as sessões anteriores, com realce na sessão onde foram abordados os direitos da criança. Após esta reflexão com o grupo, ser-lhe-ão mostradas imagens onde estão duas crianças a segurar num círculo e este encontra-se vazio. Pedirei a cada criança que refira um direito e registarei no círculo. Posteriormente, poderão pintar a imagem a seu gosto e por fim esta será colada na árvore em cartolina que já se encontra recortada.</p>
<p><b>Observações</b></p>



## **ANEXO 12**

### **Convenções utilizadas na transcrição**



### Convenções utilizadas na transcrição

Notação usada	Comportamento verbal/ dado situacional
An	Aluno identificado a falar com um número atribuído individualmente.
Als	Dois ou mais alunos a falarem ao mesmo tempo (simultaneamente).
T	Todos os alunos a falarem em coro.
ES	Educadora estagiária (Susana) a falar.
PALAVRA Ex. SIM	Palavras proferidas em voz alta.
HG	Hesita, gagueja.
<SIL>	Momento de silêncio.
<INT>	Interrupção do outro.
RE	Responde a levantar-se do lugar onde estava.
IN	Incompreensível.
LH	Leitura de uma história.

*Adaptado de Andrade, I & Araújo e Sá, ((1995) in Sá, 2007).*



## **ANEXO 13**

**Análise dos resultados da 1ª sessão**



## Análise dos resultados da 1ª Sessão – “As cores do mundo”

### Categoria 1 – Avaliação do bem-estar emocional nas seguintes subcategorias

#### Abertura e recetividade

Na altura em que é apresentado o mapa-mundi o aluno A1 diz: “Eu tenho um igual...que tem a China e o Rio de Janeiro” – o aluno demonstra interesse na atividade e conhecimentos sobre o meio que o rodeia.

- A3: “Eu sei onde está Portugal” - o aluno demonstra interesse em ir apontar onde está Portugal. Indicou com o dedo e disse: “Eu vivo em Aveiro”.
- ES: “Onde vivia a menina amarela?” // Als: apontavam para o continente asiático. – As crianças demonstram interesse e gosto pela história e pela atividade.
- ES: “Vocês acham que na América só existem meninos vermelhos?” // T: “NÃO!!” // A8: “AMARELOS...VERMELHOS!!...”.
- A9: “E o menino branco?” ES: “O menino branco chamava-se Miguel” // T: “Miguel...Miguel...Miguel” – todas as crianças repetiam o nome dele espontaneamente, olhavam todos para mim com muita atenção, entusiasmados e muito curiosos. Não se distraíam com outras chamadas.
- ES: “O Miguel foi a um sitio onde todos os meninos são ... de que cor?...” // A7: olhou para o quadro onde estava o mapa e disse: “CASTANHO!!” - A criança demonstra atenção pela atividade.

#### Alegria/ Flexibilidade

- A1: “Eu já fui à Disney Land! ” // ES: “Queres mostrar aos teus colegas onde fica a Disney Land?” // A1: “SIM” – com um sorriso nos lábios.
- ES: “Como se chamava a língua da Jia li?” // A2: TIL “CHINÊS!” – As crianças estavam com muita atenção à história e quando se fazia uma pergunta do que já tinha sido contado elas gritavam a responder corretamente, algumas crianças levantavam-se para responder.
- ES: “Ainda se lembram como se chamava o menino que vivia na América?” // A5: “SIM!!! É o IUKA” // Als: “IUKA” – as crianças repetiam o nome do menino em voz alta e com um sorriso.

## Categoria 2 – Avaliação de Implicação nas seguintes subcategorias

### Concentração

Na altura em que é apresentado o mapa-mundi o aluno A1 diz: "Eu tenho um igual...que tem a china e o Rio de Janeiro" – o aluno demonstra interesse na atividade e conhecimentos.

- ES: Ao apresentar o livro, mostrando-lhes a capa "De que será que se trata este livro?" // A4: "Fala da cor da pele" – criança revela atenção e mostra que reparou no pormenor da capa (vários meninos de cores diferentes).

Depois de já ter sido apresentada a menina amarela (Jia Li): SS: "Vocês ainda se lembram como se chama a menina amarela?" // A6: "JIA LI!" – Esta criança nunca se esqueceu do nome da Jia Li, sempre que era perguntado, ela era a primeira a dizer.

- ES: "Que língua é que ela falava (Jia Li)?" // A2: RE "JIA LI" // A1: "Não!!! Era CHINÊS" – Aqui o aluno A1 demonstra atenção pela atividade ao ponto de conseguir corrigir o colega.

No momento da descrição do menino vermelho (Iuka): ES: "É bom ser vermelho porque vermelho é a cor....." // A10: "É DA COR DO SANGUE!" // A1: "É DA COR DO CORAÇÃO" // A2: "MORANGO" – nesta passagem as crianças demonstram atenção à atividade, pois conseguiram completar o texto com opções corretas e gritavam ao responder.

- ES: "Vocês querem saber qual foi o outro menino que o Miguel foi conhecer?" T: "SIM" // ES: "O Miguel foi a um sitio onde todos os meninos são...de que cor?" // A7: "Castanho" – este aluno olhou para o mapa-mundi e reparou que já tínhamos falado de todas as cores excepto do castanho e respondeu acertadamente, demonstrando atenção e concentração na atividade.

As crianças demonstravam interesse, curiosidade e vontade de aprender coisas novas:

- ES: "O Iuka quer ensinar-vos uma coisa...vocês querem saber o que é?" // T: "SIM" // ES: "Ele quer ensinar as cores na língua dele... vocês querem aprender?... Acham que vai ser engraçado?" // T: "SIM!".

À medida que ia dizendo as cores em quechua, as crianças repetiam em voz alta.



<b>Energia</b>
<p>As crianças demonstravam vários sinais de energia, pois quase todas as suas respostas e intervenções eram feitas em voz alta, levantando-se do lugar e sorrindo depois de responderem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ES: “Como se chama o continente da Jia Li?” // A3: “AMARELO” // ES: “O amarelo é a Asia”.</li> <li>• ES: “...mas qual é a língua que é falada nos filmes?” // A2: “INGLÊS”.</li> </ul>
<b>Expressão facial e postura</b>
<p>As crianças, durante a atividade, permaneciam com o olhar atento ao que eu lhes ia mostrando, ora o livro, ora as imagens dos meninos. Estavam atentas e nada as distraía. Até as crianças com idades menores permaneciam atentas e sossegadas.</p> <p>Podemos ver estas situações nas seguintes imagens:</p>
<b>Tempo de reação</b>
<p>As crianças respondiam muito rapidamente, pois como estavam atentas à atividade, elas conseguiam responder acertadamente e mal eu acabava de fazer a pergunta. E o facto de responderem maioritariamente em voz alta, revela que queriam ser as primeiras a responder. Os alunos que, maioritariamente respondiam num curto espaço de tempo, foram: A1, A4, A6 e A8.</p>

**Categoria 3 – Percepção sobre os conhecimentos adquiridos nas seguintes subcategorias**

<b>Conhecimentos sobre a diversidade biológica.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ES: “...O luka vivia na Amazónia!... Vocês já ouviram falar na Amazónia?” // Als: “NÃO” // A5: “SIM, eu sim tem animais” – indicou com o dedo a zona da amazónia.</li> </ul>
<b>Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ES: “Conhecem a língua que o Miguel falava? Como se chama?” // A1: “Português!” // ES: “que outras línguas vocês conhecem?” A1: “Inglês” // A5: “Espanhol”.</li> <li>• ES: “Lembram-se onde é que vivia a menina amarela?” // T: “Indicam com o dedo para o</li> </ul>

continente asiático” // ES: “E só podem estar lá meninos amarelos?” // T: “NÃO” // A6 e A7: “podem estar castanhos...amarelos escuros....brancos”// A8: “AMARELOS...VERMELHOS”.

- ES: “Que outras línguas podem ser encontradas no continente americano?” A1: “CHINÊS” // A5: “Português” // A8: “ESPAÑHOL” // A2: “Italiano”.
- ES: “...mas qual é a língua que é falada nos filmes?” // A2: “INGLÊS”. – As crianças demonstram ter conhecimentos sobre algumas línguas e sobre outras pessoas de cor diferente da nossa.

#### **Conhecimentos sobre o meio ambiente.**

- Na altura em que é apresentado o mapa-mundi o aluno A1 diz: “Eu tenho um igual...que tem a china e o Rio de Janeiro” – o aluno demonstra interesse na atividade e conhecimentos.
- A3: “Eu sei onde está Portugal” - o aluno demonstra interesse em ir apontar onde está Portugal. Indicou com o dedo e disse: “Eu vivo em Aveiro”.
- A1: “Eu já fui à Disney Land! ” // ES: “Queres mostrar aos teus colegas onde fica a Disney Land?” // A1: “SIM” – com um sorriso nos lábios.

## **ANEXO 14**

**Análise dos resultados da 2ª sessão**



## Análise dos resultados da 2ª Sessão – “A diversidade do planeta”

### Categoria 1 – Avaliação do bem-estar emocional nas seguintes subcategorias

#### Abertura e recetividade

No início da atividade começámos por relembrar a sessão anterior. As crianças demonstraram-se interessadas, pois participavam espontaneamente com entusiasmo e lembravam-se do que tinha sido falado.

- ES: “ainda se lembram dos nomes dos meninos?” // A6: “JIA LI” // A8: “MIGUEL” // A6: “IUKA”.
- ES: “E o que é que o luka disse que ia aparecer no mapa?” A9: “Animais” // ES: “e que animais são?” A6: “papagaio” // Als: “Crocodilos” // A8: “PANDA” // A10: “Elefantes” - as crianças demonstravam interesse e entusiasmo em responder pois muitas levantavam-se para dizerem os nomes dos animais que apareceram no mapa.
- ES: “O que é que o luka nos ensinou ontem?” // A2: “As CORES” // Als: - as crianças começaram todas a dizer as cores em português e à medida que ia dizendo em quechua, as crianças estavam atentas e iam repetindo o que eu dizia.
- ES: “A Jia li quer ensinar o nome de alguns animais na língua dela... vocês lembram-se qual era a língua que ela falava?” // A1: “SIM.. CHINÊS” // ES: “Muito bem... é o mandarim. Vocês querem aprender?” Als: “SIM” – as crianças estavam bastante entusiasmadas e começaram logo a dizer o nome dos animais que queriam que a “Jia li” ensinasse em mandarim.

#### Alegria/ Flexibilidade

- ES: “O que é que o luka nos ensinou ontem?” // A2: “As CORES” // Als: - as crianças começaram todas a dizer as cores em português e à medida que ia dizendo em quechua, as crianças estavam atentas e iam repetindo o que eu dizia. Neste momento as crianças demonstravam alegria, pois acertavam nas cores e diziam com um sorriso no rosto.

No momento em que a “Jia li” estava a ensinar o nome de alguns animais na língua mandarim, as crianças repetiam com alegria, dizendo os nomes dos animais que queriam que ela ensinasse.

ES: “Qual é o animal que vocês querem?” // A3/A1: “TUBARÃO”. – Sempre que era colocada uma questão, todas as crianças queriam responder, levantando-se e colocando o braço no ar.

## Categoria 2 – Avaliação de Implicação nas seguintes subcategorias

Concentração
<p>As crianças demonstravam concentração, pois em qualquer questão que era colocada, respondiam sempre acertadamente e a maior parte das vezes respondiam quase todos ao mesmo tempo. As crianças em análise não se distraíam com outros motivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ES: “Ainda se lembram dos nomes dos meninos?” // A6: “JIA LI” // A8: “Miguel” // A6: “IUKA”.</li> <li>• ES: “A Jia li quer ensinar o nome de alguns animais na língua dela... vocês lembram-se qual era a língua que ela falava?” // A1: “SIM.. CHINÊS” // ES: “Muito bem... é o mandarim. Vocês querem aprender?” Als: “SIM” – as crianças estavam bastante entusiasmadas e começaram logo a dizer o nome dos animais que queriam que a “Jia Li” ensinasse em mandarim.</li> <li>• Depois das crianças dizerem os nomes dos animais que estavam representados no mapa a estagiária Susana perguntou: “O que é que vocês sabem sobre estes animais? A3 o que sabes sobre a tartaruga?” // A3: “a tartaruga tem uma pedra aqui em cima” – criança apontou para as costas e foi indicar na fotografia que estava no mapa. // ES: “é uma carapaça, é dura mas não é uma pedra, é a proteção dela. E quantas patas têm a tartaruga?” // A9: “DUAS” (também representou o número com os dedos) // A6: “QUATRO!!” – Esta menina corrigiu logo a colega, esta atitude demonstra atenção e concentração na atividade // ES: “... disseste que tinha duas patas, vem ver na fotografia dela quantas patas ela tem” // A9 – foi até à imagem e contou as patas da tartaruga e corrigiu o que tinha dito.</li> <li>• ES: “Como é que as tartarugas andam? Será que elas voam?” // T: “NÃO” // A3: “Andam assim...devagarinho”.</li> </ul> <p>(criança A3 exemplificou como é que as tartarugas andam, colocando as duas mãos no chão e movendo-se devagar).</p>
Energia
<p>As crianças demonstravam vários sinais de energia, pois quase todas as suas respostas e intervenções eram feitas em voz alta, levantando-se do lugar e sorrindo depois de responderem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ES: “Ainda se lembram dos nomes dos meninos?” // A6: “JIA LI” // A8: “Miguel” // A6: “IUKA”.</li> <li>• ES: “A Jia li quer ensinar o nome de alguns animais na língua dela... vocês lembram-se</li> </ul>

qual era a língua que ela falava?" // A1: "SIM.. CHINÊS" // ES: "Muito bem... é o mandarim. Vocês querem aprender?" Als: "SIM".

As crianças estavam bastante entusiasmadas e começaram logo a dizer o nome dos animais que queriam que a "Jia li" ensinasse em mandarim.

- ES: "é uma carapaça, é dura mas não é uma pedra, é a proteção dela. E quantas patas têm a tartaruga?" // A9: "DUAS" (também representou o número com os dedos) // A6: "QUATRO!".

### **Expressão facial e postura**

As crianças, durante a atividade, permaneciam com o olhar atento ao que eu lhes ia mostrando, ora às palavras que a Jia Li estava a ensinar, ora às imagens dos animais. Estavam atentas e nada as distraía.

Podemos ver estas situações nas seguintes imagens:

### **Tempo de reação**

As crianças respondiam muito rapidamente, pois como estavam atentas à atividade, elas conseguiam responder acertadamente e mal eu acabava de fazer a pergunta. E o facto de responderem maioritariamente em voz alta, revela que queriam ser as primeiras a responder. Os alunos que, maioritariamente respondiam num curto espaço de tempo, foram: A1, A3, A6 e A8.

## **Categoria 3 – Percepção sobre os conhecimentos adquiridos nas seguintes subcategorias**

### **Conhecimentos sobre a diversidade biológica.**

- ES: "Que animais são aqueles que estão no mapa?" // A6: "PAPAGAIO" // Als: "Crocodilo" // A8: "PANDAS" // A11: "Elefantes" // A2: "Gorilas" // A5: "Tubarão" // A3: "Gorila... lobo...panda...golfinho... TARTARUGAS".
- ES: "Já conheciam estes animais?" // T: "SIM".
- Depois das crianças dizerem os nomes dos animais que estavam representados no mapa a estagiária Susana perguntou: "O que é que vocês sabem sobre estes animais? A3 o que sabes sobre a tartaruga?" // A3: "a tartaruga tem uma pedra aqui em cima" – criança

apontou para as costas e foi indicar na fotografia que estava no mapa. // ES: “é uma carapaça, é dura mas não é uma pedra, é a proteção dela. E quantas patas têm a tartaruga?” // A9: “DUAS” (também representou o número com os dedos) // A6: “QUATRO!” – Esta menina corrigiu logo a colega, esta atitude demonstra atenção e concentração na atividade // ES: “... disseste que tinha duas patas, vem ver na fotografia dela quantas patas ela tem” // A9 – foi até à imagem e contou as patas da tartaruga e corrigiu o que tinha dito.

- ES: “Como é que as tartarugas andam? Será que elas voam?” // T: “NÃO” // A3: “Andam assim...devagarinho”.
- ES: “E o golfinho? Quem sabe?” // T: “EU...” (todos com o braço no ar) // A10: “no mar” (exemplificando os saltos dos golfinhos com os braços).
- ES: “E agora sobre a águia. Quem é que sabe as características dela?” // A1: “HG.... Vive no céu” // ES: “ Como é que ela consegue andar no céu?” // A1: “ porque tem duas asas” // ES: “elas têm boca?” // A1: “Não!... Têm bico”.

As crianças demonstram ter conhecimentos sobre a existência de diversos animais. Estavam entusiasmadas sempre que diziam os nomes dos animais e sempre que respondiam às questões acerca dos animais. As crianças também demonstram interesse e conhecimento pelas características dos animais.

#### **Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural.**

- ES: “A Jia Li quer ensinar o nome de alguns animais na língua dela. Vocês ainda se lembram que língua é que ela falava?” A1: “SIM! CHINÊS”.

Algumas das crianças ainda se lembravam das línguas dos meninos que foram apresentados na sessão anterior, bem como a língua que falavam.



## **ANEXO 15**

**Análise dos resultados da 3ª sessão**



## Análise dos resultados da 3ª Sessão – “Os problemas do planeta – saber conviver”

### Categoria 1 – Avaliação do bem-estar emocional nas seguintes subcategorias

#### Abertura e recetividade

No início da sessão é lembrado as sessões anteriores e apresentado a tarefa diária, pela “criança” da história.

- ES: “Ainda se lembram dos nomes dos meninos?” // Als: “MIGUEL” // A5: “HG...Jumba (Djuma)” // Als: “JIA LI” // A2: “IUKA”.
- ES: “E o que é que o luka nos ensinou?” // Als: “As cores na língua dele!” // ES: “E a Jia Li?” // A6: “O nome dos ANIMAIS” // ES: “E em que língua?” // A9: “CHINÊS”.
- ES: “ Hoje é o Djuma que nos vai ensinar algumas palavras na língua dele. Vocês querem aprender?” // T: “SIM” // ES: “Mas antes vamos ouvir uma história sobre a floresta, vocês viram algum animal no mapa, que não estava cá na outra sessão?” // Als: “ Não” // A6: “ SIM” // ES: “Qual é?” // A5: “BORBOLETA” // ES: “Muito bem! Estão atentos!”.

#### Alegria e flexibilidade

As crianças quando participavam demonstravam alegria e interesse na temática. Sempre que era lembrado os meninos (luka, Jia li, Miguel, Djuma) as crianças respondiam com um sorriso no rosto.

- ES: “ Hoje é o Djuma que nos vai ensinar algumas palavras na língua dele. Vocês querem aprender?” // T: “SIM” // ES: “Mas antes vamos ouvir uma história sobre a floresta, vocês viram algum animal no mapa, que não estava cá na outra sessão?” // Als: “ Não” // A6: “ SIM” // ES: “Qual é?” // A5: “BORBOLETA” // ES: “Muito bem! Estão atentos!”

Quando as crianças descobriram que tinham acertado ficaram felizes e com um sorriso.

## Categoria 2 – Avaliação de Implicação nas seguintes subcategorias

### Concentração

- ES: “Mas antes vamos ouvir uma história sobre a floresta, vocês viram algum animal no mapa, que não estava cá na outra sessão?” // Als: “Não” // A6: “SIM” // ES: “Qual é?” // A5: “BORBOLETA” // ES: “Muito bem! Estão atentos!”.
- ES: “A história tem o título: A floresta está em perigo!” Vamos contar as palavras desta história” T: “uma...duas...três...quatro...cinco” // ES: “de que se tratará esta história?” // A1: “Eu acho que tem leões”.

As crianças demonstraram interesse pela história e estavam atentas ao que estava a acontecer no seu desenvolvimento.

- ES: “Viu o céu cinzento e não conseguia respirar!... O que é que vocês acham que estava a acontecer?” // Als: “Era um vulcão!!” // ES: “A floresta estava a arder!... O que é que acontece quando começa a arder?” // A6: “Queima tudo”.

As crianças estavam com atenção ao desenrolar da história e iam respondendo corretamente às questões que lhes eram colocadas.

### Energia

As crianças demonstravam vários sinais de energia, pois quase todas as suas respostas e intervenções eram feitas em voz alta, levantando-se do lugar e sorrindo depois de responderem.

- ES: “Ainda se lembram dos nomes dos meninos?” // Als: “MIGUEL” // A5: “HG...Jumba (Djuma)” // Als: “JIA LI” // A2: “IUKA”.
- ES: “E o que é que o luka nos ensinou?” // Als: “As cores na língua dele!” // ES: “E a Jia Li?” // A6: “O nome dos ANIMAIS” // ES: “E em que língua?” // A9: “CHINÊS”.
- ES: “Agora o Djuma vai nos ensinar algumas palavras na língua dele....em crioulo. As palavras são: terra, animal, floresta. Querem saber como se diz estas palavras em Crioulo?” // Als: “SIM”.

<b>Expressão facial e postura</b>
As crianças, durante a atividade, permaneciam com o olhar atento ao que eu lhes ia mostrando, ora o livro, ora as imagens dos meninos, bem como as palavras que eram ensinadas pelo Djuma. Estavam atentas e nada as distraía.
<b>Tempo de reação</b>
As crianças respondiam muito rapidamente, pois como estavam atentas à atividade, elas conseguiam responder acertadamente e mal eu acabava de fazer a pergunta. E o facto de responderem maioritariamente em voz alta, revela que queriam ser as primeiras a responder. Os alunos que, maioritariamente respondiam num curto espaço de tempo, foram: A1, A4, A6 e A8.

**Categoria 3 – Percepção sobre os conhecimentos adquiridos nas seguintes subcategorias**

<b>Conhecimentos sobre a diversidade biológica.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ES: “Olhem aqui tantos animais! (apontando para a história) vamos lá dizer os nomes deles” T: “joaninhas...gaivotas...abelhas...elefantes...morcegos...” ES: “Porquê que a borboleta podia ir para o céu azul?” // A4: “porque tem asas!”</li> </ul>
<b>Conhecimentos sobre o meio ambiente.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ES: “A floresta estava a arder! O que acontece quando a floresta começa a arder?” // A6: “queima tudo”// ES: “O que é que aconteceu aos animais?” // A7: “morreram” // ES: “quando há incêndios morrem muitos animais” (retirou-se do mapa algumas imagens dos animais para as crianças perceberem que quando eles morrem eles desaparecem). // ES: “E o que é que aconteceu às plantas e às árvores?” // A2: “morreram” // ES: “As plantas conseguem fugir?” // Als: “NÃO”.</li> </ul>
<b>Conhecimentos sobre a importância da ação do Homem.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ES: “Que outros problemas existem que destroem os animais e as plantas? Como é que poluímos o nosso planeta?” // Als: “com fogo” // A5: “deitar lixo para o chão” // T: “Lume” // A5: “que queimam as árvores” // ES: “Muito bem...se nós deitarmos resíduos para os rios os peixinhos morrem, não é?” A1: “SIM”.</li> </ul>

- ES: “O que é que nós temos que fazer para respeitar e proteger o nosso planeta? Os nossos animais?” A2: “Não deitar lixo para o chão!” // A5: “Nem deitar lixo para a água” // A1: “nem por papéis na água...não bater nos animais...não mandar a bola contra os animais” // ES: “Não podemos matar os animais só porque nos apetece” // Als: “nem esmagar aranhas” // A10: “Não podemos deitar lixo porque abrimos a água e a água fica suja”.

#### **Conhecimentos sobre os direitos do Planeta.**

Na atividade da construção da árvore dos direitos do planeta as crianças colocaram as seguintes frases:

- A6: “Não abandonar os animais”; A5: “Não deitar chicletes para o chão porque os pássaros podem morrer se comerem”; A10: “Não devemos matar todos os animais”; A3: “temos que respeitar os animais e as plantas”; A9: “Não fazer fogos nas florestas”; A8: “Devemos meter o lixo nos ecopontos”; A4: “Não deitar os papéis, brinquedos e óleo para os rios”.

## **ANEXO 16**

**Análise dos resultados da 4ª sessão**





## Análise dos resultados da 4ª Sessão – “A régua de cidadania”

### Categoria 1 – Avaliação do bem-estar emocional nas seguintes subcategorias

#### Abertura e recetividade

Início da leitura da história “Sim, eu posso! Ajudar a salvar o planeta”:

- ES: “Sobre o que será a história deste livro?” // A6: “ANIMAIS” // A10: “Plantas”;
- ES: “Será que podemos ajudar a salvar o nosso planeta?” // T: “SIM” // A9: “ponho os copos no caixote do lixo!” // ES: “Muito bem, o que não presta tem que ser reciclado e colocado nos respetivos ecopontos! Se colocasses o copo no chão é que estavas a poluir o planeta”;
- ES: “O nosso planeta está em perigo...porquê que está em perigo?” // A4: “porque está com lixo!” // Als: “tempestades”;
- ES: “Sim, tempestades violentas, tornados, furacões e incêndios!... Lembram-se da história da borboleta?” // Als: “SIM!” // A10: “Há animais que morreram... há animais que não...”;

As crianças demonstravam atenção e interesse em ouvirem a história, este livro é bastante apelativo para estas idades, pois tem o texto muito simples e com muitas imagens. As crianças participavam espontaneamente e implicadas e revelavam conhecimentos sobre este tema. Para além disso, as crianças também se lembravam da sessão anterior, bem como da história que tinha sido lida, isto demonstra que as crianças vivenciaram estas atividades com interesse e entusiasmo.

As crianças também revelam preocupação pela temática da poluição do planeta.

#### Alegria e flexibilidade

As crianças revelavam alegria nos momentos em que relatavam as coisas que podiam fazer e que faziam para proteger o planeta.

- ES: “Podemos ajudar a salvar o planeta se mudarmos algumas coisas na nossa casa.... Será?” // Als: “SIM!!” // ES: “O que podemos fazer em casa para ajudar o planeta?” // A5: “Limpar!” // A9: “Limpar o chão” A4: “Temos que apagar as luzes da casa de banho!” ES: “Muito bem, quando já não estamos a utilizar uma secção da casa, devemos desligar as luzes!” // ES: “ E quando já não queremos mais ver televisão podemos deixa-la ligada?” // A4: “NÃO! Temos que desligar” // ES: “Muito bem, temos que desligar no botão! Mas há mais coisas que podemos fazer! Ou é só em nossa casa que podemos ajudar?” // T: “NÃO” // A3: “em todo o lado..” // A10: “no pátio!” // A7: “Limpar as folhas!” // A5: “plantar árvores!”.

As crianças revelavam interesse e alegria ao longo da leitura da história e da atividade, pois partilhavam com os colegas aquilo que podíamos fazer para proteger o planeta. As crianças estavam bastante implicadas.

## **Categoria 2 – Avaliação de Implicação nas seguintes subcategorias**

### **Concentração**

As crianças revelavam alguns sinais de concentração, podemos verificar isso na maneira como respondiam, e no conteúdo da resposta. Elas estavam atentas e implicadas, pois respondiam sempre acertadamente.

No início da leitura da história “Sim, eu posso! Ajudar a salvar o planeta”:

- ES: “Sobre o que será a história deste livro?” // A6: “ANIMAIS” // A10: “Plantas” – as crianças estavam atentas pois por observarem com atenção a capa do livro é que conseguiram dizer sobre o que era a história do livro.
- ES: “Será que podemos ajudar a salvar o nosso planeta?” // T: “SIM” // A9: “ponho os copos no caixote do lixo!” // ES: “Muito bem, o que não presta tem que ser reciclado e colocado nos respetivos ecopontos! Se colocasses o copo no chão é que estavas a poluir o planeta”;
- ES: “O nosso planeta está em perigo...porquê que está em perigo?” // A4: “porque está com lixo!” // Als: “tempestades” – nesta situação os alunos falaram das tempestades, pois no livro aparecem imagens de tempestades, o que revela atenção por parte das crianças.
- ES: “Vocês sabem porque é que não devemos andar muito de carro?” // A2: “porque faz fumo!” // ES: “E o fumo é bom para o planeta?” // T: NÃO!! // Als: “temos que andar de bicicleta” – algumas crianças vêm de bicicleta para o jardim-de-infância;
- ES: “No nosso planeta só existem plantas e animais?” // T: “NÃO!!” // ES: “Então o que é que devemos proteger também?” // A10: “Pessoas!” // ES: “Muito bem! E nós podemos fazer mal às pessoas que tem uma cor de pele diferente da nossa?” T: “NÃO” // ES: “Pois não! E as pessoas falam todas a mesma língua?” T: “NÃO”.

<b>Energia</b>
<p>As crianças demonstravam vários sinais de energia, pois quase todas as suas respostas e intervenções eram feitas em voz alta, levantando-se do lugar e sorrindo depois de responderem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ES: “Sobre o que será a história deste livro?” // A6: “ANIMAIS”;</li> <li>• ES: “ E quando já não queremos mais ver televisão podemos deixa-la ligada?” // A4: “NÃO! Temos que desligar”;</li> <li>• ES: “Será que podemos ajudar a salvar o nosso planeta?” // T: “SIM” // A9: “ponho os copos no caixote do lixo!”</li> </ul>
<b>Expressão facial e postura</b>
<p>As crianças, durante a atividade, permaneciam com o olhar atento ao que eu lhes ia mostrando, ao longo da história “Sim, eu posso! Ajudar a salvar o planeta”. Estavam atentas e nada as distraía.</p> <p>Podemos ver estas situações nas seguintes imagens:</p>
<b>Tempo de reação</b>
<p>As crianças respondiam muito rapidamente, pois como estavam atentas à atividade, elas conseguiam responder acertadamente e mal eu acabava de fazer a pergunta. E o facto de responderem maioritariamente em voz alta, revela que queriam ser as primeiras a responder. Os alunos que, maioritariamente respondiam num curto espaço de tempo, foram: A2, A4, A6 e A10.</p>

**Categoria 3 – Percepção sobre os conhecimentos adquiridos nas seguintes subcategorias**

<b>Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ES: “No nosso planeta só existem plantas e animais?” // T: “NÃO!!” // ES: “Então o que é que devemos proteger também?” // A10: “Pessoas!” // ES: “Muito bem! E nós podemos fazer mal às pessoas que tem uma cor de pele diferente da nossa?” T: “NÃO” // ES: “Pois não! E as pessoas falam todas a mesma língua?” T: “NÃO”.</li> <li>• ES: “Então que línguas vocês conhecem?” // A6: “ BRASILEIRO” // ES: “Português do Brasil” // ES: “Quais eram as línguas daqueles meninos?” // A8: “O DJUMA!” // ES: “O Djuma que</li> </ul>

língua falava?” A4: “Crioulo” // Als: “CHINÊS” // ES: “Quem é que falava chinês?” // A4: “JIA LI, era mandarim!” // ES: “Muito bem! A Jia Li falava mandarim...e o Miguel?” // T: “PORTUGÊS” // ES: “Muito bem! É a nossa língua! E o outro menino?” // T: “IUKA” // A6: “quechua” // ES: “E que mais línguas é que vocês conhecem?” // Als: “Português...chinês...” // A8: “Francês!” // A4: “ESPANHOL”.

### **Conhecimentos sobre a importância da ação do Homem.**

- ES: “Será que podemos ajudar a salvar o nosso planeta?” // T: “SIM” // A9: “ponho os copos no caixote do lixo!” // ES: “Muito bem, o que não presta tem que ser reciclado e colocado nos respetivos ecopontos! Se colocasses o copo no chão é que estavas a poluir o planeta”;
- ES: “O nosso planeta está em perigo...porquê que está em perigo?” // A4: “porque está com lixo!” // Als: “tempestades”;
- ES: “Vocês sabem porque é que não devemos andar muito de carro?” // A2: “porque faz fumo!” // ES: “E o fumo é bom para o planeta?” // T: NÃO!! // Als: “temos que andar de bicicleta” – algumas crianças vêm de bicicleta para o jardim-de-infância;
- ES: “Podemos ajudar a salvar o planeta se mudarmos algumas coisas na nossa casa.... Será?” // Als: “SIM!!” // ES: “O que podemos fazer em casa para ajudar o planeta?” // A5: “Limpar!” // A9: “Limpar o chão” A4: “Temos que apagar as luzes da casa de banho!” ES: “Muito bem, quando já não estamos a utilizar uma secção da casa, devemos desligar as luzes!” // ES: “ E quando já não queremos mais ver televisão podemos deixa-la ligada?” // A4: “NÃO! Temos que desligar” // ES: “Muito bem, temos que desligar no botão! Mas há mais coisas que podemos fazer! Ou é só em nossa casa que podemos ajudar?” // T: “NÃO” // A3: “em todo o lado..” // A10: “no pátio!” // A7: “Limpar as folhas!” // A5: “plantar árvores!”.

### **Conhecimentos sobre os direitos do Planeta.**

Na construção da régua da cidadania as crianças escreveram as seguintes frases:

A10: “Desligar a televisão no botão quando a mãe chama para comer ou para sair”; A9: “Não deitar lixo para o chão nem para o mar”; A4: “reutilizar os materiais para fazer recortes e trabalhos”; A6: “Plantar árvores e flores”; A5: “proteger os animais e as plantas e os meninos”; A8: “Desligar a televisão no botão da televisão”; A3: “Não matar e proteger os animais e plantar plantas e flores”; A2: “Reciclar o vidro para se transformar em novo”.

## **ANEXO 17**

**Tabelas de observação referentes à 1ª sessão**



Tabelas de observação referentes à 1ª Sessão (Videogravação):

	A1			A2			A3			A4			A5		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Concentração			X		X			X				X			X
Energia			X		X				X		X			X	
Expressão facial e postural		X			X			X				X			X
Tempo de reação			X			X			X			X		X	

TABELA 2 - ALUNOS A1/A2/A3/A4/A5

	A6			A7			A8			A9			A10		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Concentração			X		X			X		X					X
Energia			X		X				X		X			X	
Expressão facial e postural		X			X			X			X				X
Tempo de reação			X		X				X		X			X	

TABELA 1 - ALUNOS A6/A7/A8/A9/A10





## **ANEXO 18**

**Tabelas de observação referentes à 2ª sessão**



Tabelas de observação referentes à 2ª Sessão (Videogravação):

	A1			A2			A3			A4			A5		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Concentração			X		X				X		X				X
Energia		X		X					X	X				X	
Expressão facial e postural		X			X			X			X				X
Tempo de reação			X			X			X	X				X	

TABELA 1 - ALUNOS A1/A2/A3/A4/A5

	A6			A7			A8			A9			A10		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Concentração			X		X			X			X				X
Energia			X	X					X		X			X	
Expressão facial e postural			X		X			X			X				X
Tempo de reação			X	X					X		X			X	

TABELA 2 - ALUNOS A6/A7/A8/A9/A10



## **ANEXO 19**

**Tabelas de observação referentes à 3ª sessão**



Tabelas de observação referentes à 3ª Sessão (Videogravação):

	A1			A2			A3			A4			A5		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Concentração			X		X			X				X			X
Energia			X		X				X		X			X	
Expressão facial e postural			X		X			X			X				X
Tempo de reação			X			X			X		X				X

TABELA 1 - ALUNOS A1/A2/A3/A4/A5

	A6			A7			A8			A9			A10		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Concentração			X		X				X	X					X
Energia			X	X					X		X			X	
Expressão facial e postural		X			X			X			X				X
Tempo de reação			X	X					X		X			X	

TABELA 2 - ALUNOS A6/A7/A8/A9/A10





## **ANEXO 20**

**Tabelas de observação referentes à 4ª sessão**



Tabelas de observação referentes à 4ª Sessão (Videogravação):

	A1			A2			A3			A4			A5		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Concentração					X			X				X			X
Energia					X				X		X			X	
Expressão facial e postural					X			X				X			X
Tempo de reação					X				X		X			X	

TABELA 1 - ALUNOS A1/A2/A3/A4/A5

	A6			A7			A8			A9			A10		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Concentração			X		X				X	X					X
Energia			X	X					X		X			X	
Expressão facial e postural		X			X			X			X				X
Tempo de reação			X	X					X		X			X	

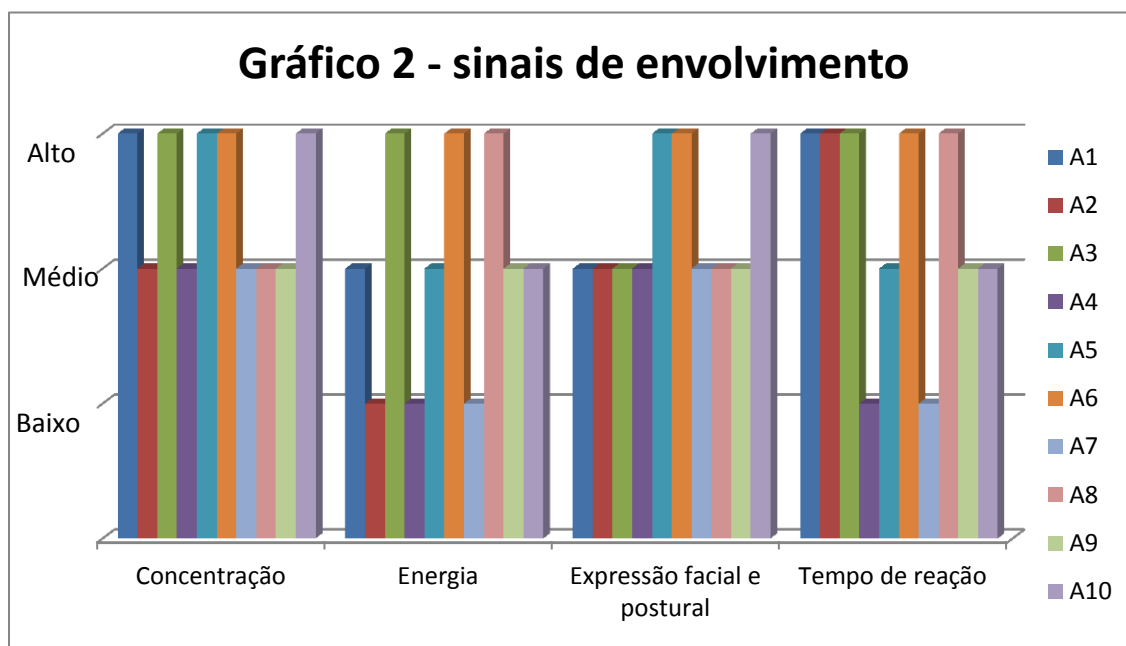
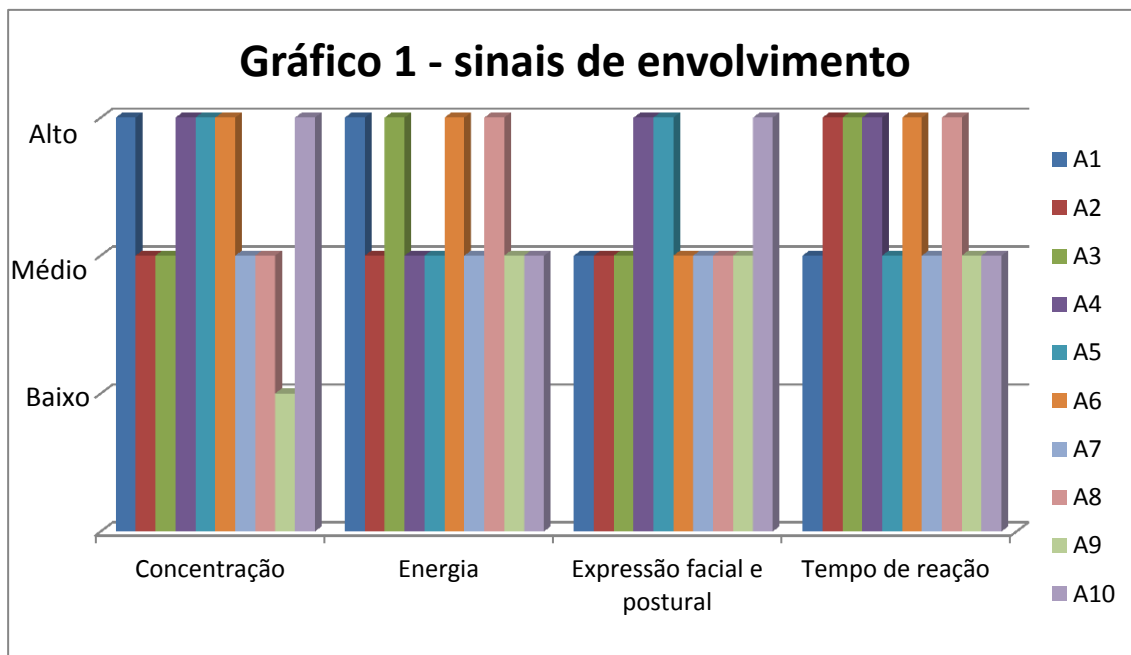
TABELA 2 - ALUNOS A6/A7/A8/A9/A10



## **ANEXO 21**

### **Gráficos 1 e 2 – Sinais de envolvimento**







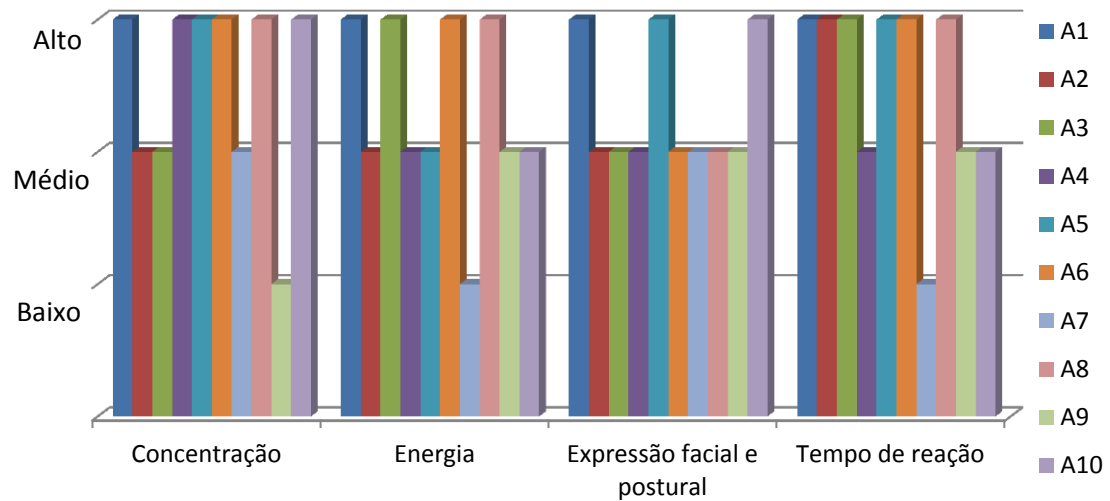


## **ANEXO 22**

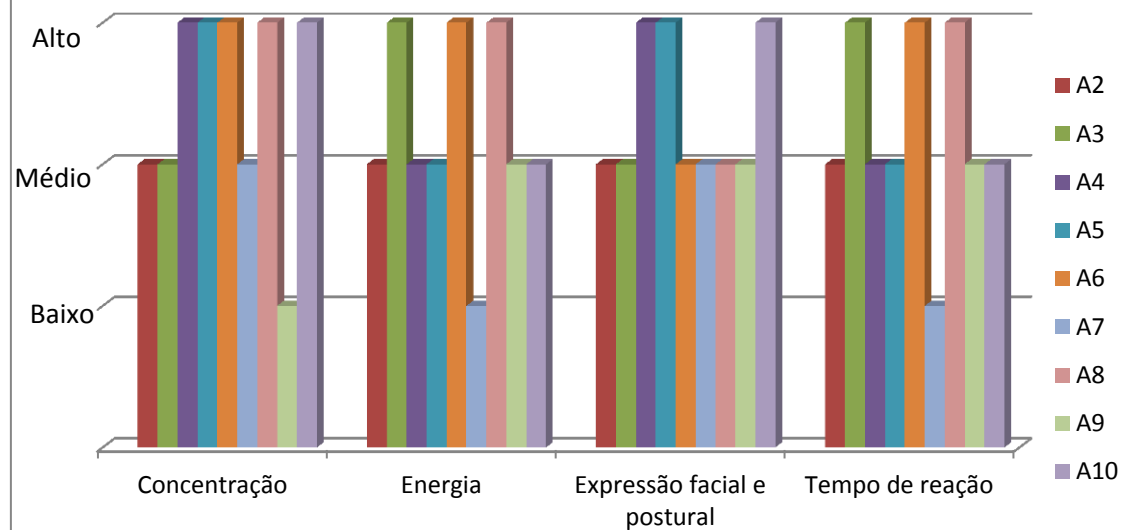
### **Gráficos 3 e 4 – Sinais de envolvimento**



**Gráfico3 - sinais de envolvimento**



**Gráfico 4 - sinais de envolvimento**





## **ANEXO 23**

**História “A floresta está em perigo!”**



A decorative border in the corners of the slide, featuring green vines, white swirls, yellow flowers, and various butterflies (orange, blue, and purple).

*A floresta  
está em perigo!*





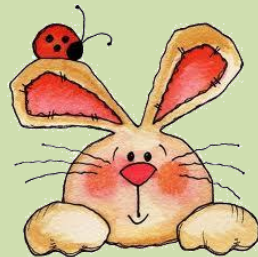


Era uma vez, num dia de Primavera,  
muito, muito, muito quente...uma  
grande floresta, onde existiam  
muitos, muitos, muitos animais...





Lá viviam a rã saltitona, a toupeira  
faladora, a borboleta dançarina, a abelha  
redondinha, a formiga trabalhadora, o  
coelho dorminhoco, a joaninha  
amiguinha e o veado comilão.





Também existia um lago com tartarugas e sapos...  
muitos sapos, que saltitavam alegres nos nenúfares.

Para além dos animais, também podíamos encontrar  
nessa floresta plátanos, pinheiros, castanheiros,  
arbustos e muitas flores coloridas.

Todos eles, animais e plantas, viviam muito felizes.

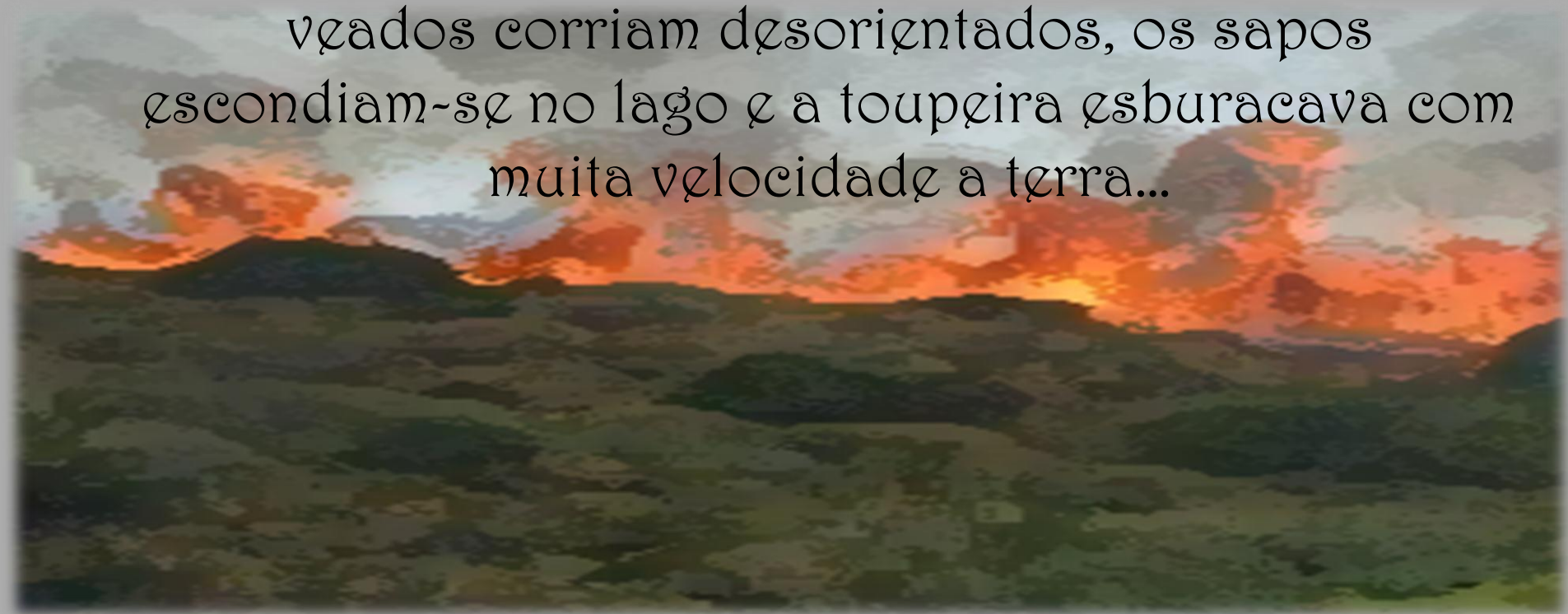




Um certo dia, estava a borboleta dançarina a dar o seu passeio habitual, no imenso céu azul, quando de repente, o céu ficou cinzento! E não conseguia respirar!...

Que aflição!!! A floresta estava a arder!!!

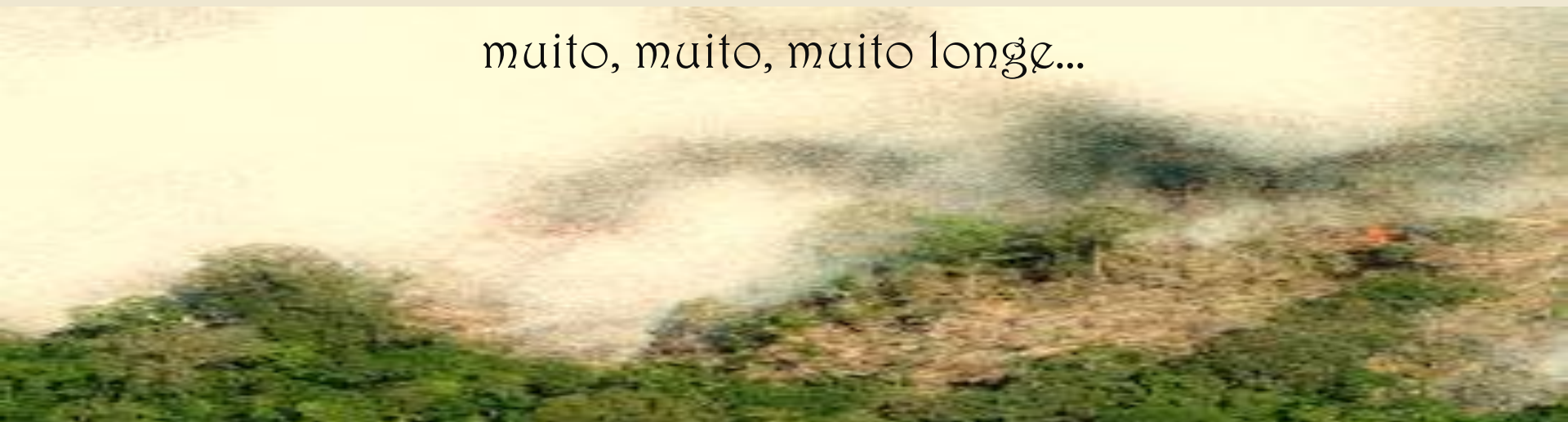
Os pássaros voavam aflitos, os coelhos e os veados corriam desorientados, os sapos escondiam-se no lago e a toupeira esburacava com muita velocidade a terra...



Quando a borboleta regressou, desesperada para tentar avisar os outros animais, viu que já lá tinha chegado o fogo... as árvores e as flores coloridas, que eram o seu lar, estavam todas destruídas! E os animais já não estavam lá!...

Ela ficou tão triste, porque viu que já não tinha casa nem os seus amigos da floresta...

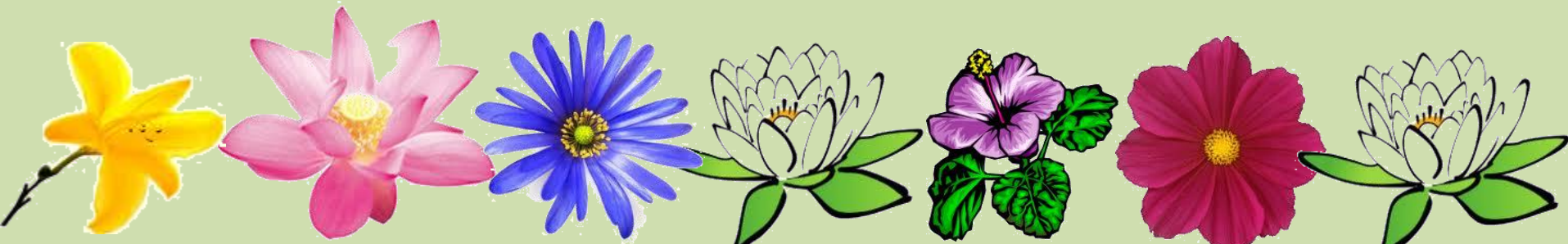
Com as lágrimas nos olhos, a borboletinha voou para muito, muito, muito longe...





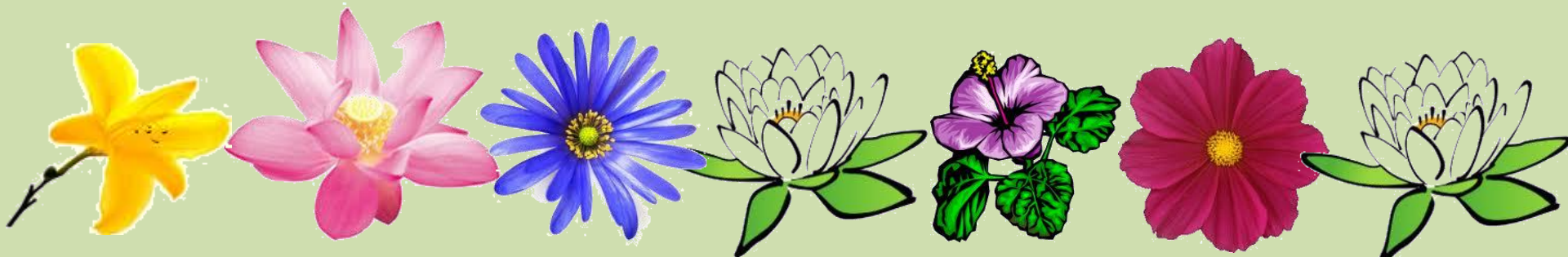
Já cansada de tanto voar, lá do alto do céu, a borboletinha viu, ao longe, um grande jardim repleto de lindas flores, muito coloridas, azuis, amarelas, vermelhas e de muitas outras cores.

À volta das flores várias borboletas dançavam e cantavam alegres!!!



Mas que estranho! Ela não conseguia entender o que as outras borboletas cantavam! E então percebeu que tinha chegado a um país diferente...

Mesmo não percebendo o que elas diziam, desceu e foi ter com elas...











Susana Santos

## **ANEXO 24**

### **Régua de cidadania**







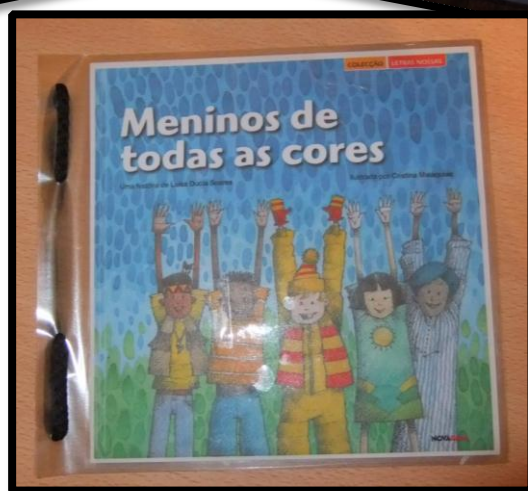
## **ANEXO 25**

**Fotos do projeto (resumo)**





# 1ª Sessão “As cores do Mundo”

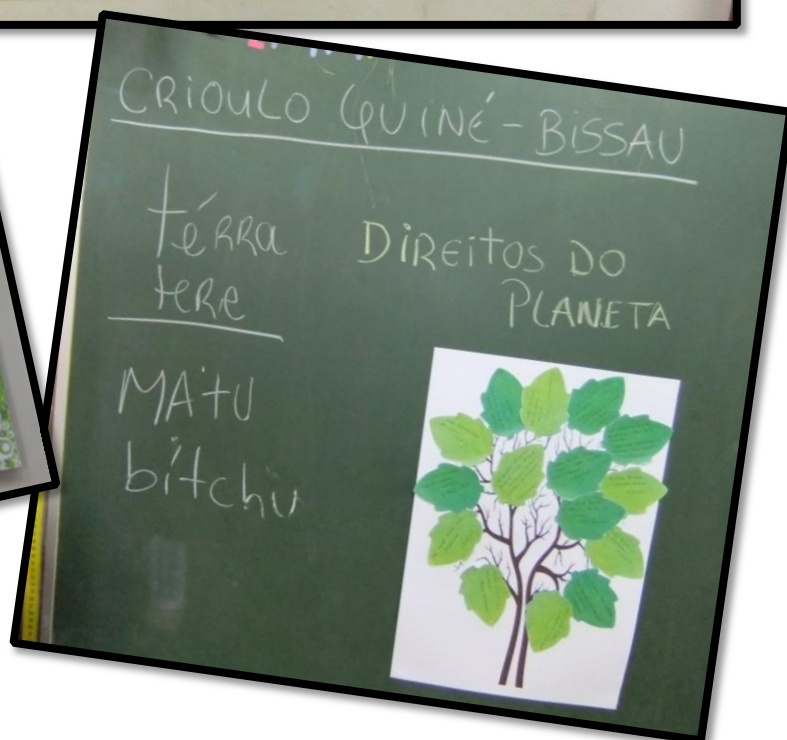


## 2ª Sessão “A diversidade do Planeta”

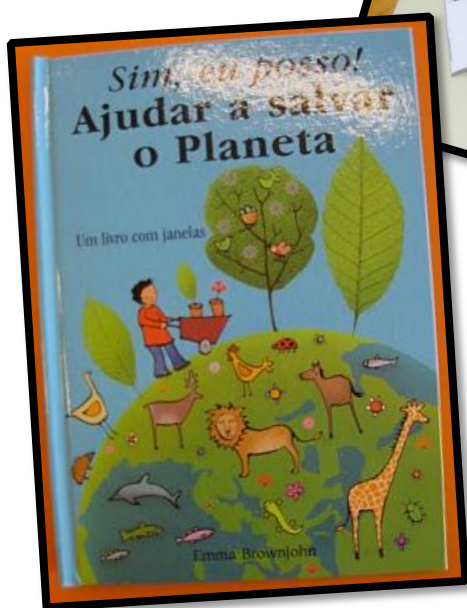




### 3ª Sessão “Os problemas ambientais”



## 4ª Sessão “A Régua de Cidadania”

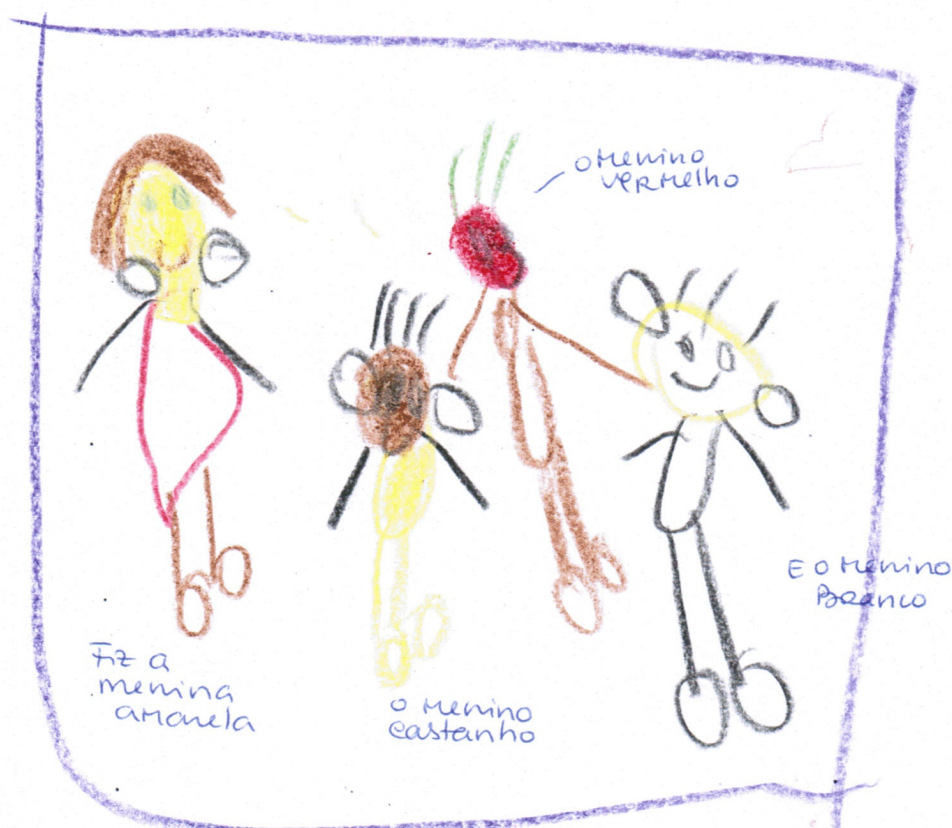


## **ANEXO 26**

### **Registos gráficos das crianças**







OS MENINOS DA HISTÓRIA 4.

NOME: **Criança A5**

DATA:

15-11-11

1

Docente: Adelaide Martins Alves

15-11-11

O que gostei mais...

gostei da menina da cor do sol, do menino  
vermelho, do castanho e branco....

o menino vermelho era da cor do fogo,  
o menino castanho era da cor do chocolate  
e o menino Branco era da cor das luzes....

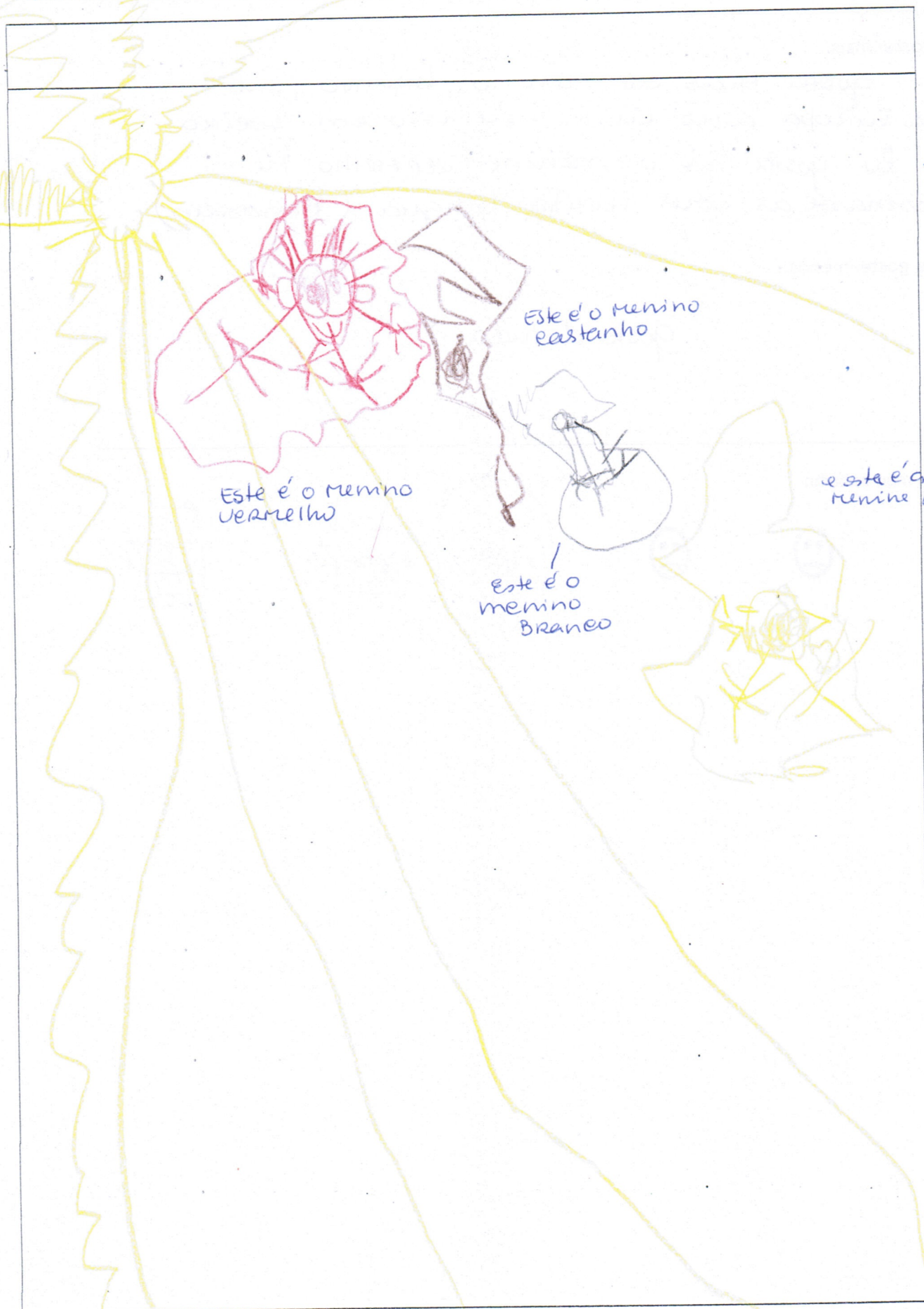
O que eu gostei menos... • Ensiuaram umas coisas... a cor da pele e  
fazer as perguntas. na língua dele (Mandakim)

Eu gostei de tudo.

Realizei o meu trabalho







NOME: **Criança A1**

DATA:

12-11-11  
15-11-11

1

Docente: Adelaide Martins Alves

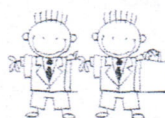
O que gostei mais...

gostei mais do menino branco, vive  
na Europa como eu.... eu vivo em Aveiro..  
Eu gostei que o menino vermelho me  
ensinasse as cores numa língua. (Quechua)

O que eu gostei menos..

gostei de tudo.

Realizei o meu trabalho



NOME:

**Criança A1**

DATA:

15-11-11

2

Docente: Adelaide Martins Alves





é o menino  
branco

— estavam a ver o sol e  
a relva.



é a menina  
"Jali"  
(Jia Li)  
(chinesa)

O que gostei mais...

A história era sobre os meninos e a pele (cores da pele dos meninos).

O menino branco decidiu encontrar mais meninos. Era Castanho (indicou) a menina amarela e o vermelho.

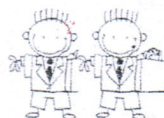
O menino vermelho ensinou as palavras da língua dele (avechua).  
(as cores)

→ gostei mais do que ele disse (da língua dele) - do vermelho...  
também gostei das outras línguas.

O que eu gostei menos...

gostei de tudo.

Realizei o meu trabalho



NOME:

Criança A6

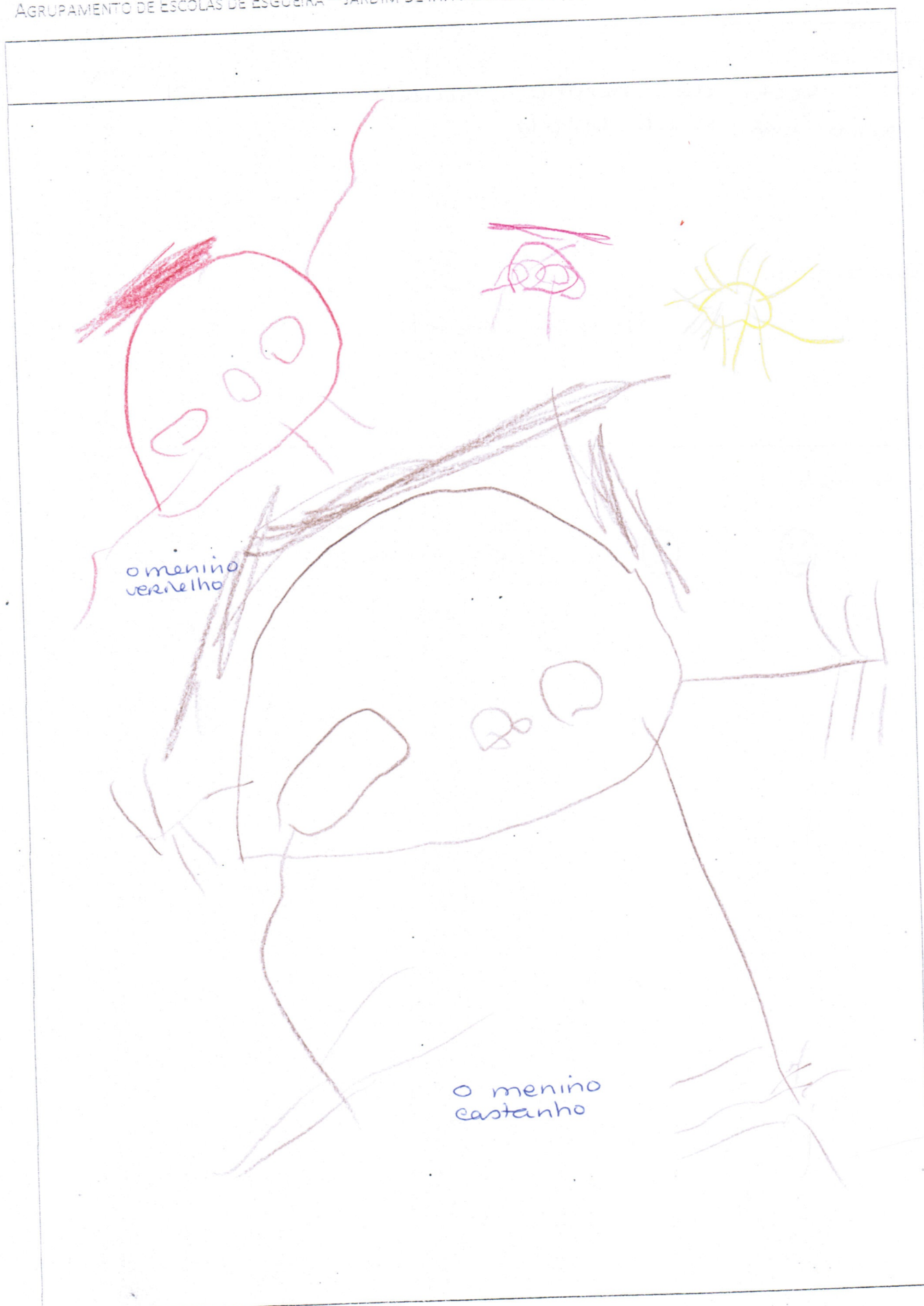
DATA:

15-11-11

2

Dócente: Adelaide Martins Alves





NOME: Adelaide Martins Alves Criança A8

DATA:

15-11-11

Docente: Adelaide Martins Alves

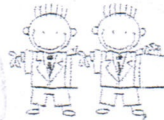
O que gostei mais...

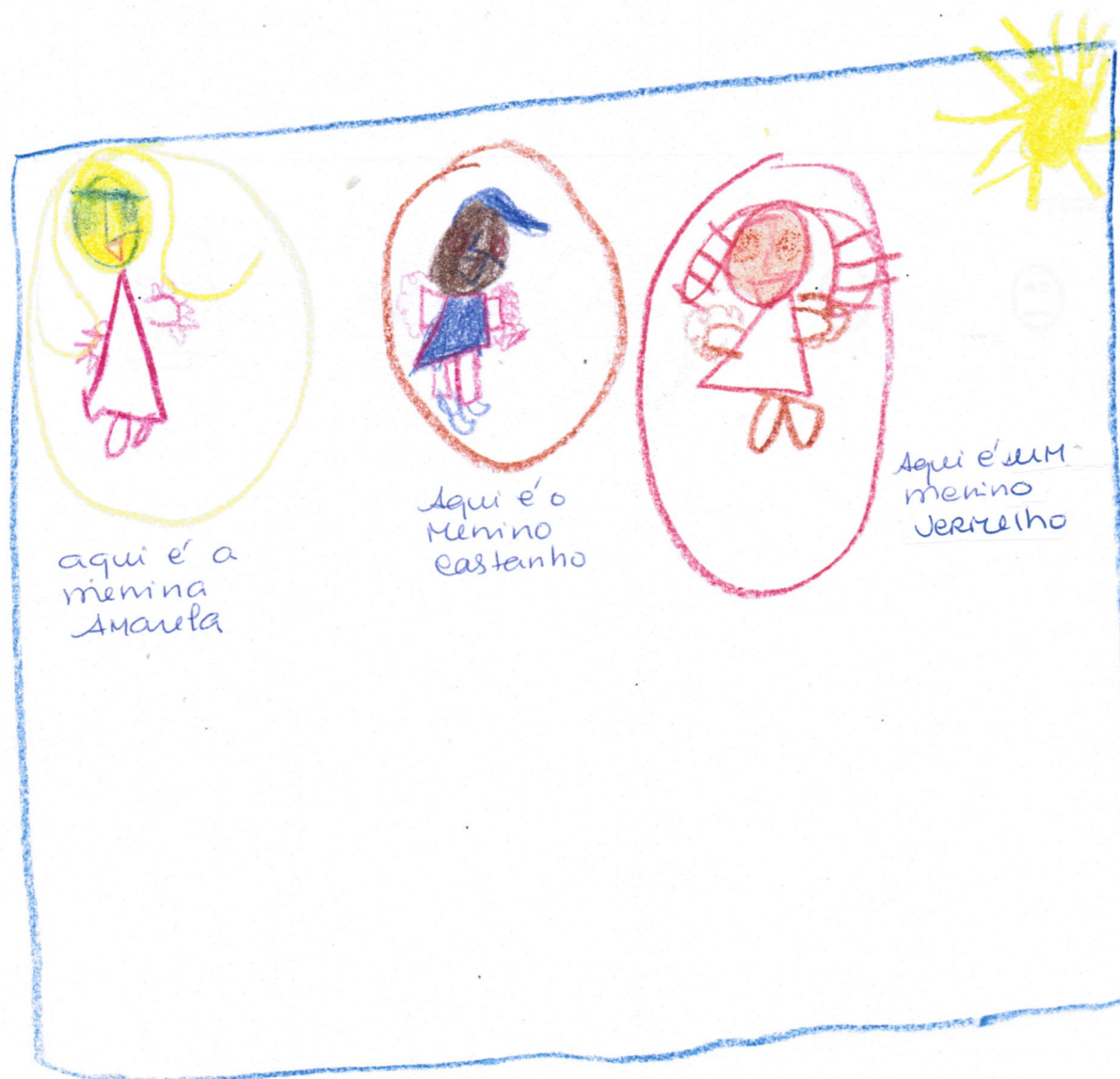
gostei do menino amarelo como o pol  
brinquete era muito bonito

O que eu gostei menos...

Eu gostei de tudo....

Realizei o meu trabalho







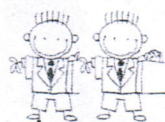
O que gostei mais...

gostei do sol porque a menina era da  
cor da sol, era chinesa...

O que eu gostei menos...

gostei de tudo, da história toda...

Realizei o meu trabalho





O menino  
branco.

O menino  
vermelho

O menino  
castanho

A menina  
gira e  
amarela

É o mapa. No mapa estão  
as casas d'eles

NOME: **Criança A4**

DATA:

15-17-77

Docente: Adelaide Martins Alves



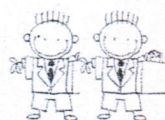
O que gostei mais...

gostei da menina, gostei dos meninos e dos continentes.  
A história era da pele dos meninos... era branca, vermelha, amarela  
e castanha... O menino vermelho ensinou as cores na língua  
dele (quechua).

O que eu gostei menos...

não gostei destas (África e Antárctica) apontou para  
o mapa que desenhou porque está frio lá.

Realizei o meu trabalho





① "fiz 1 menina amarelo" e "1 menino branco"

NOME: **Criança A9**

DATA:

15-11-11

1

Docente: Adelaide Martins Alves



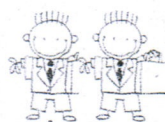
O que gostei mais...

gostei de ouvir a história dos meninos  
gostei mais da memria amarela....

O que eu gostei menos...

gostei muito da história

Realizei o meu trabalho



este é o castanholo

é o menino  
vermelho

é a  
menina  
amarela

NOME: **Criança A2**

DATA:

Docente: Adelaide Martins Alves

15-11-11



O que gostei mais...

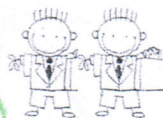
eles ensuciavam a fala deles e que iam misturar as imagens amarelas  
ensinaram na fala deles as cores. (Quechua)

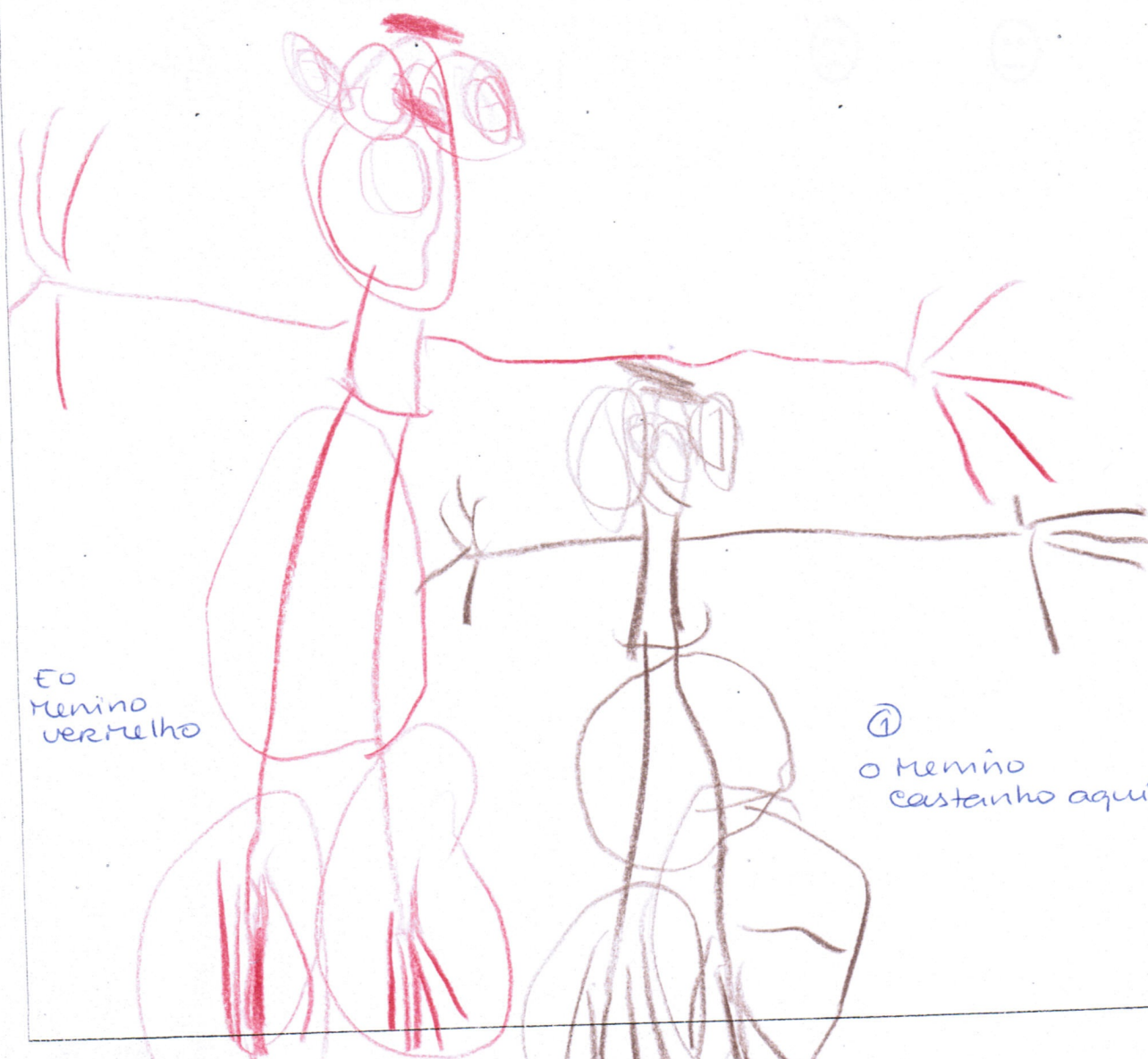
gostei da história ... eram uns meninos ... ele foi viajar  
e encontrou muitos meninos.

O que eu gostei menos...

gostei de tudo.

Realizei o meu trabalho





É o  
menino  
vermelho

①  
o menino  
castanho aqui

NOME: **Criança A10**

DATA:

15-11-11

1

Docente: Adelaide Martins Alves

O que gostei mais...

gostei mais do menino castanho que era da cor do chocolate... eu adoro chocolate.

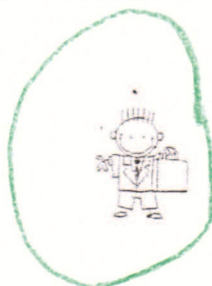
o vermelho ensinou as cores na língua do menino vermelho (Quechua)  
O menino branco era Miguel (Europa)

O que eu gostei menos...

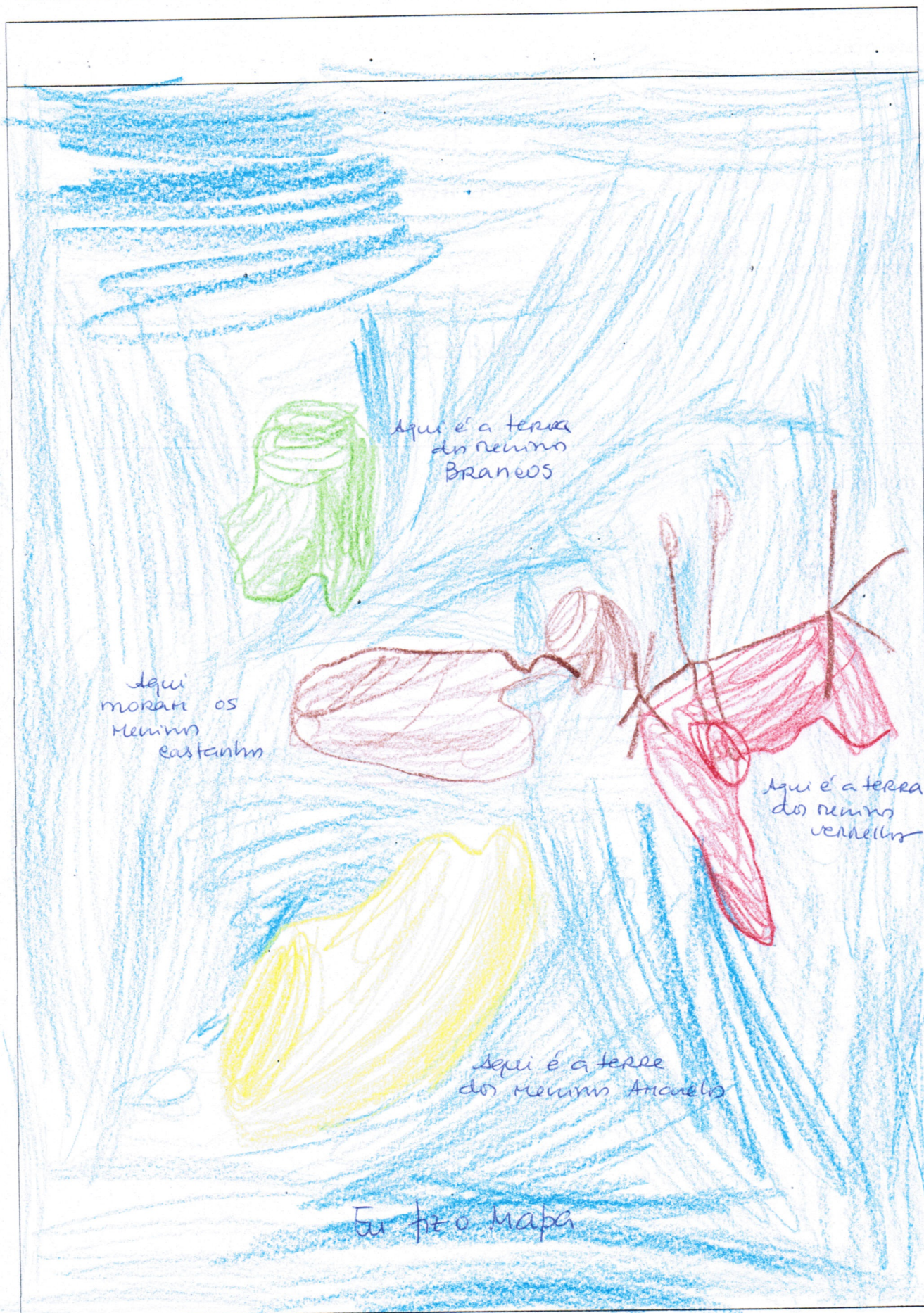
~~nao~~ gostei do menino vermelho, por ser vermelho

gostei de tudo e de aprender as cores na outra língua (Quechua)

Realizei o meu trabalho







NOME: **Criança A3**

DATA: **15-11-11**

1

Docente: Adelaide Martins Alves



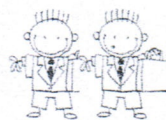
O que gostei mais...

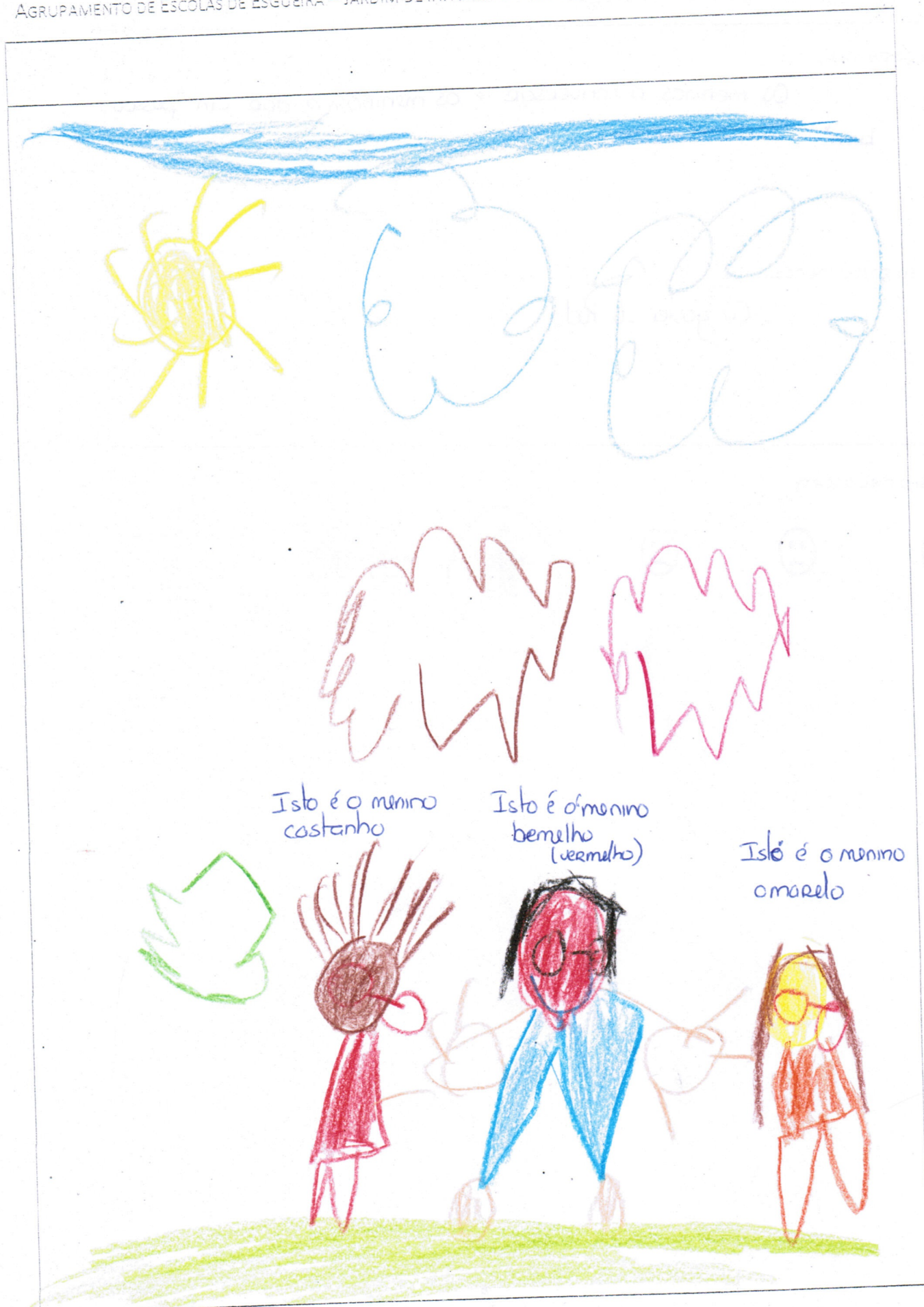
Eu gostei mais dos meninos : do branco,  
do vermelho, do amarelo e do castanho...

o menino vermelho era vermelho como o fogão  
vermelho; o menino amarelo era como o amarelo  
do sol; e o castanho era como o chocolate  
O que eu gostei menos...

gostei de todas!

Realizei o meu trabalho





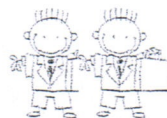
O que gostei mais...

Os meninos a conversar e os meninos a dar um "passou  
bem"

O que eu gostei menos...

Eu gostei de tudo

Realizei o meu trabalho







NOME: **Criança A1**

DATA: **16-11-11**  
**16-11-11**

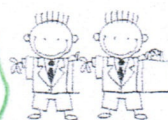
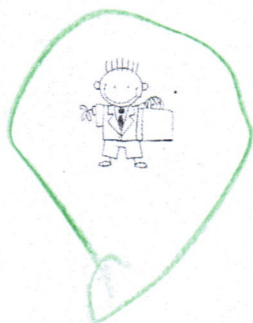
1

Docente: Adelaide Martins Alves

O que gostei mais... dos animais... gostei do corcodilo e do tubarão da América... Gostei de aprender as cores como Tuka...

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







"  
Fiz 1 menino  
na terra dele,  
e também  
fiz as terras  
deles... os  
continentes e os países..."

NOME: Criança A4

Docente: Adelaide Martins Alves

DATA:

16-17-2017

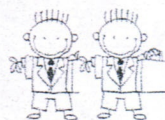


O que gostei mais... gostei de tudo... gostei mais do Páuda... do Elefante, do Golfinho...

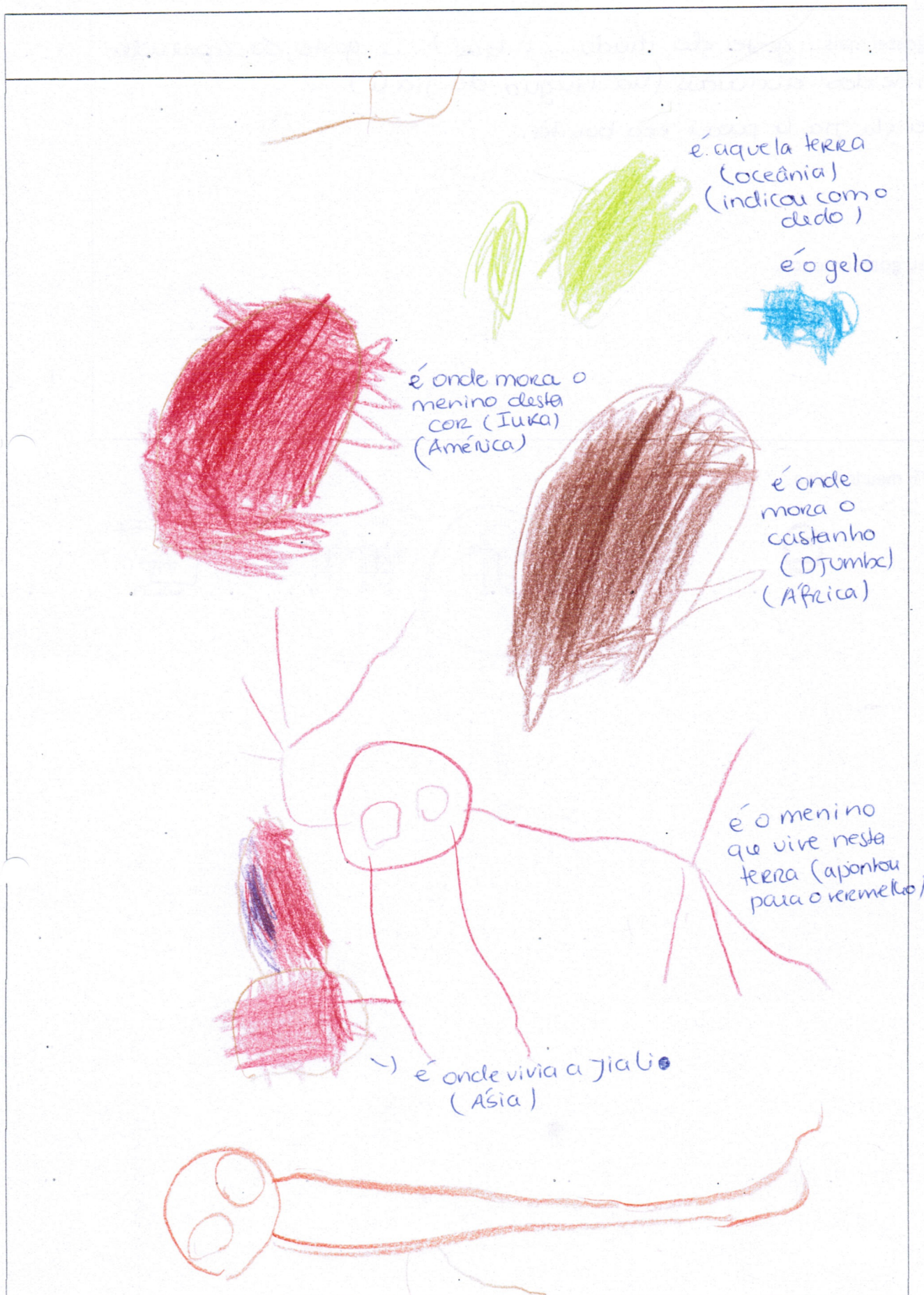
Gostei da Jia e ensina os nomes (aiwais) na língua dela (chinês).

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho





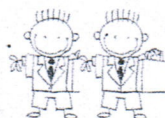


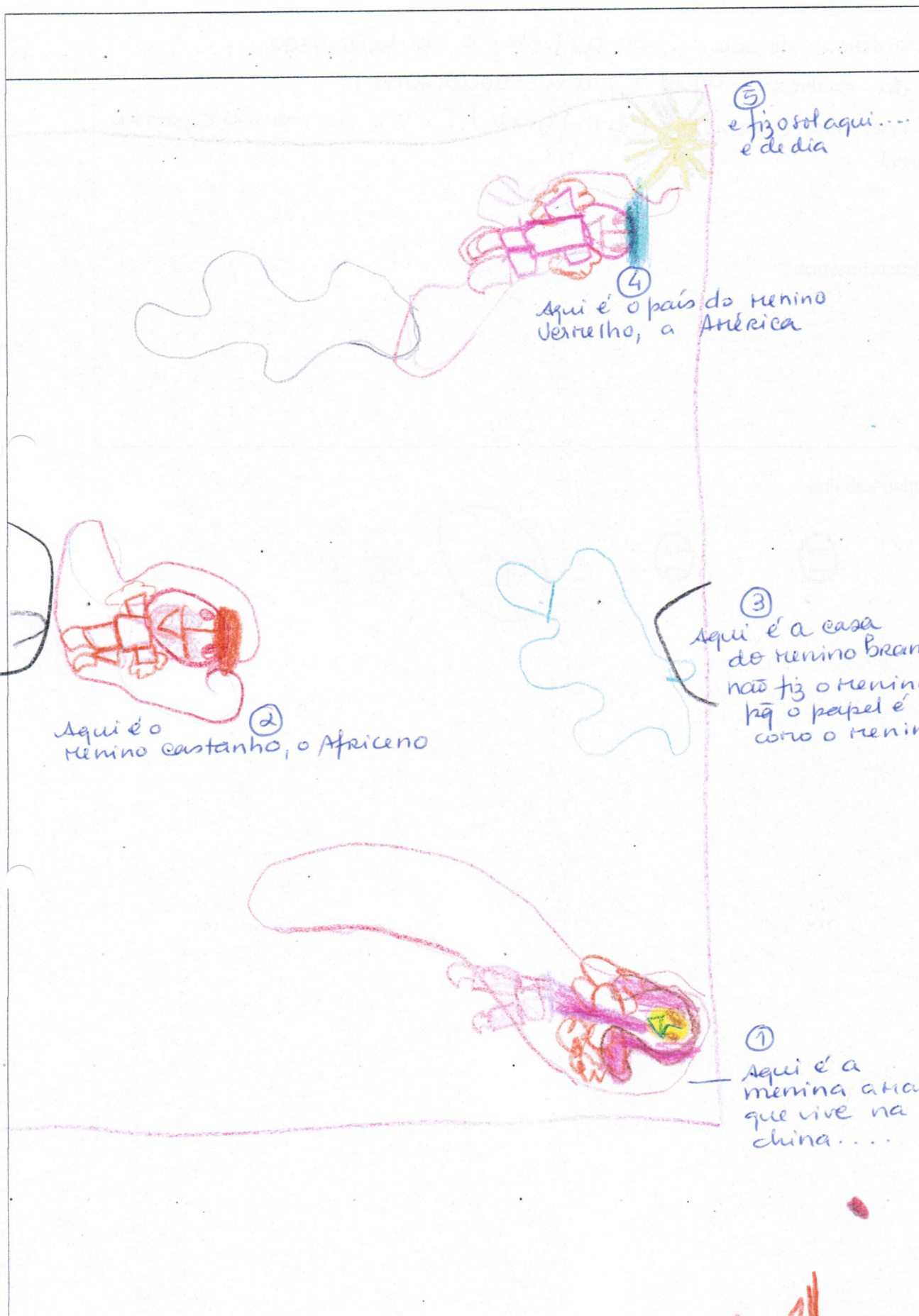


O que gostei mais... gostei dos meninos todos... ensaiavam cores na  
língua dele (quechua)... e dos animais (mandarim)...  
gostei da Jia Li (mandarim/chinesa)... gostei mais do Panda,  
tem um pelo macio.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho





NOME: Criança A11

DATA: 15-11-11

1

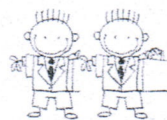
Docente: Adelaide Martins Alves



O que gostei mais... do sol... do golfinho e da teateiruga...  
gostei da outra língua (Tia U – Taudanum)...  
da menina amarela (Jai U – Jia U)... e do menino castanho.  
(Jumba)...

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







Fiz os continentes.... onde vivem os  
meninos de todas as cores....



aqui é onde  
viven os  
eangurus  
(Na Austrália)



JG-11-11

NOME: Criança A10

DATA:

1

Docente: Adelaide Martins Alves

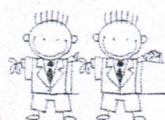
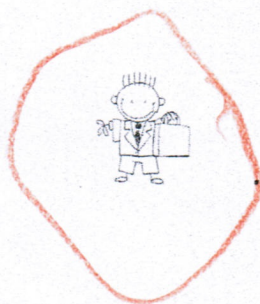


O que gostei mais... gostei de tudo... eu gostei dos animais...  
do tigre... e a águia... que era do branco (Europa) e o  
tigre era do Amarelo e o panda também (Ásia).

O Elefante era do Castanho (África)... de conheci as  
línguas deles.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho



15-11-11



NOME: **Criança A6**

DATA: **16-11-11**

1

Docente: Adelaide Martins Alves

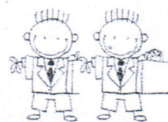
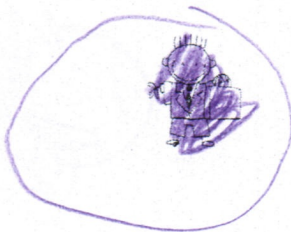


O que gostei mais... da menina ~~gria~~ Li . . . que o menina dissesse as  
palavras na língua dele . . . (chinês) .

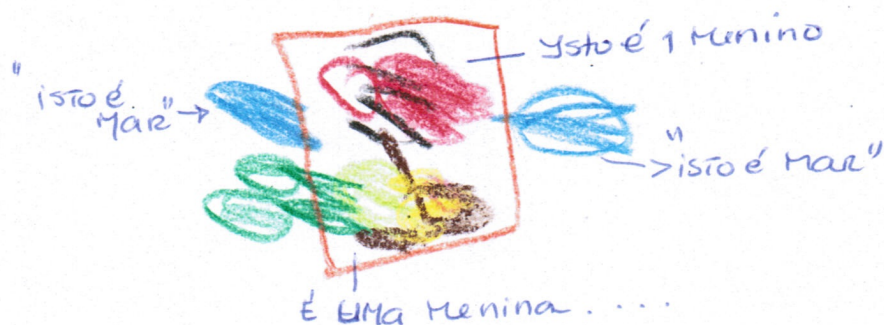
Do "papagaio" (tucano) . . . de todos . .

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







NOME:

**Criança A7**

DATA:

15-11-2017

1

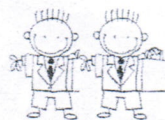
Docente: Adelaide Martins Alves

O que gostei mais... gostei dos autuacs e dos meninos...  
do branco Riquel e do ~~amarelo~~ amarelo (Jiaú) e o Juka  
no vermelho...

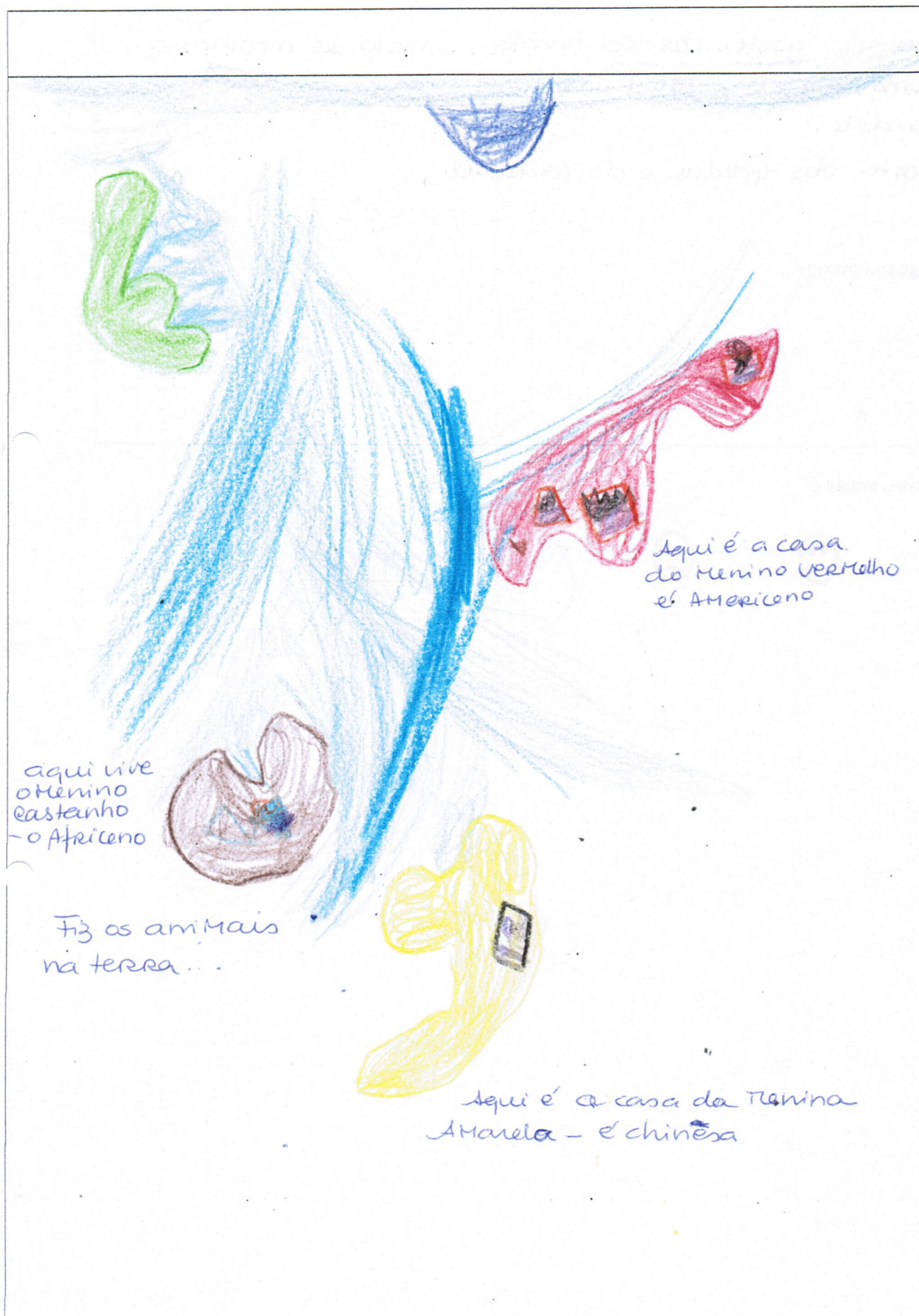
(gostei do Pauda vivia no (Amarelo)).

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







NOME: **Criança A3**

DATA: \_\_\_\_\_

1

Docente: Adelaide Martins Alves

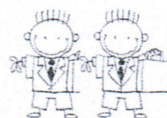
15-11-11

O que gostei mais... gostei dos continentes ... gostei dos meninos ...  
do Druma, Miguel, Jáli (Jiali) e o Tuka ... ensinou a  
língua dele.

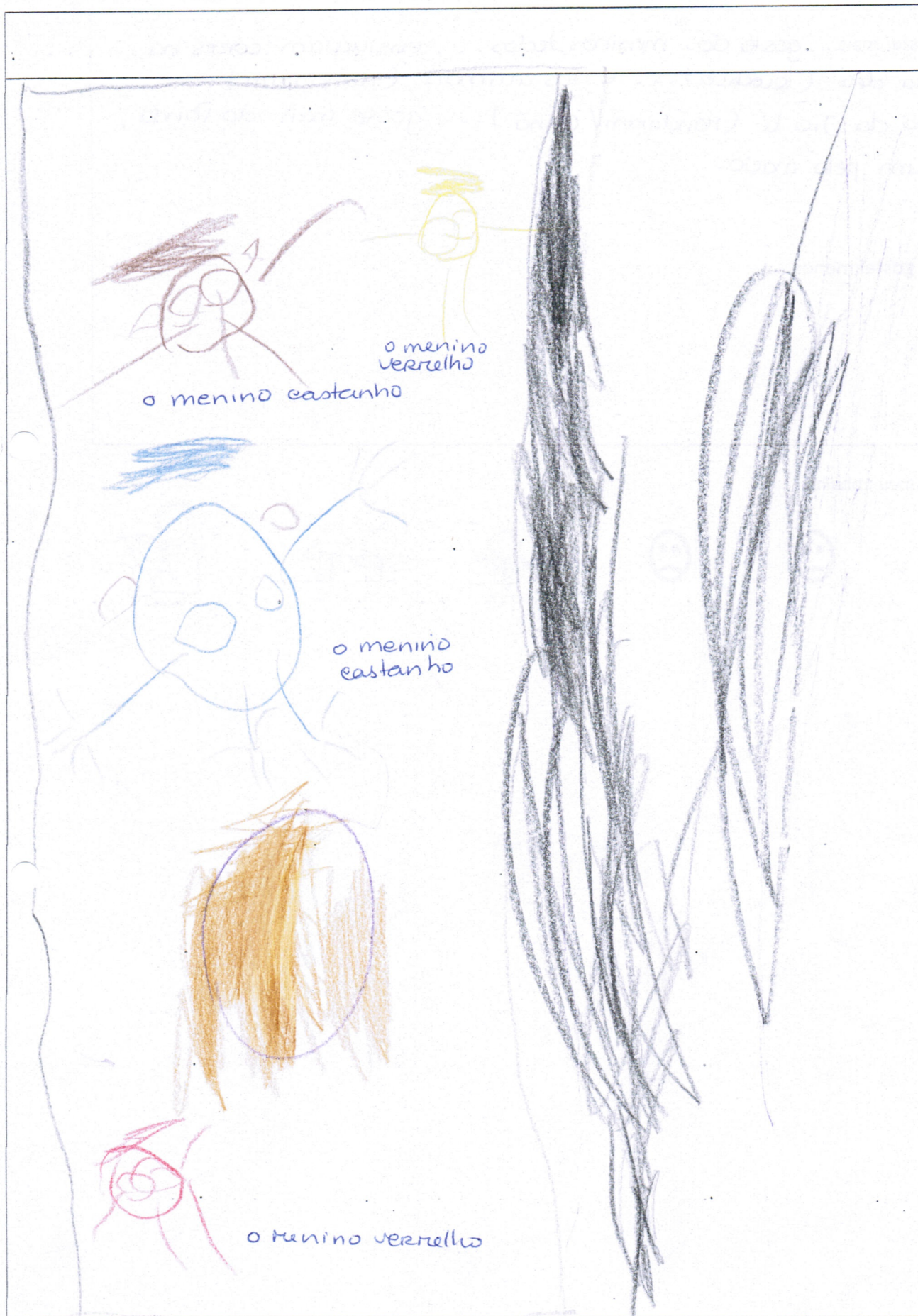
... gostei dos porcos e do corcodelo,

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







NOME: **Criança A8**

DATA:

16-11-11

1

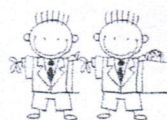
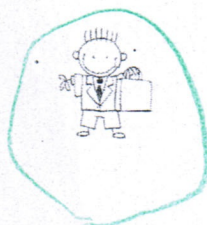
Docente: Adelaide Martins Alves



O que gostei mais... gostei do Pádua... (leão)... gostei de aprender  
o nome dos animais (na língua da Tia U)  
Gostei da Tia U porque era bonita.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







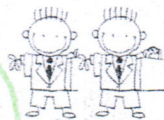


O que gostei mais... O Juka (menino velho)  
..dos golfinhos e dos corcodilo e dos piangius.  
gostei de aprender os nomes na língua dela (Jia li).

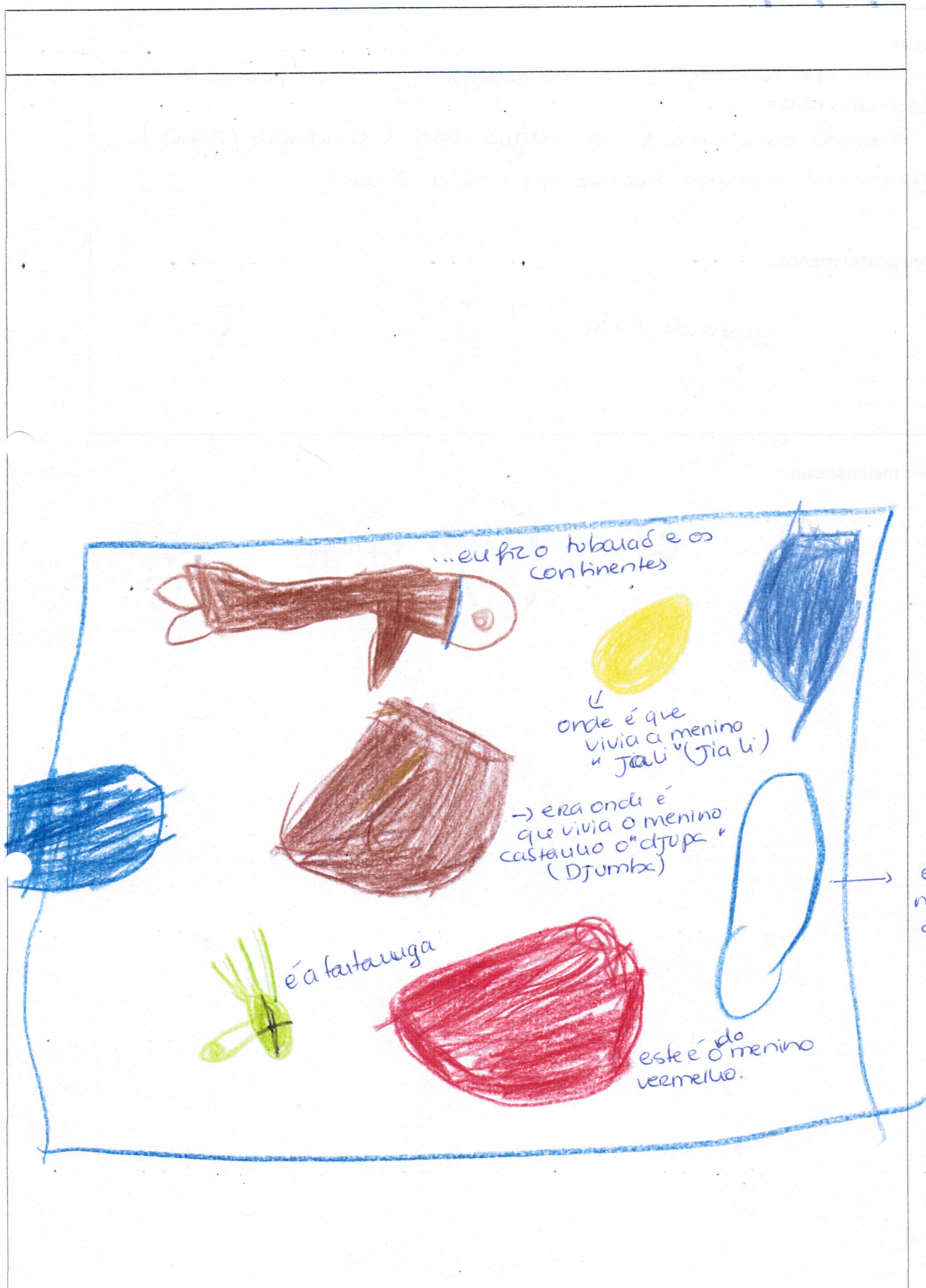
O que eu gostei menos...

gostei de tudo.

Realizei o meu trabalho







NOME: **Criança A5**

DATA:

16-11-11

1

Docente: Adelaide Martins Alves

O que gostei mais...

gostei do hula-hoop e da tartaruga... é importante ter  
muitos animais.

Ensinou os animais na língua dela (mandarim/chinês).  
gostei do menino branco que era o Riquel

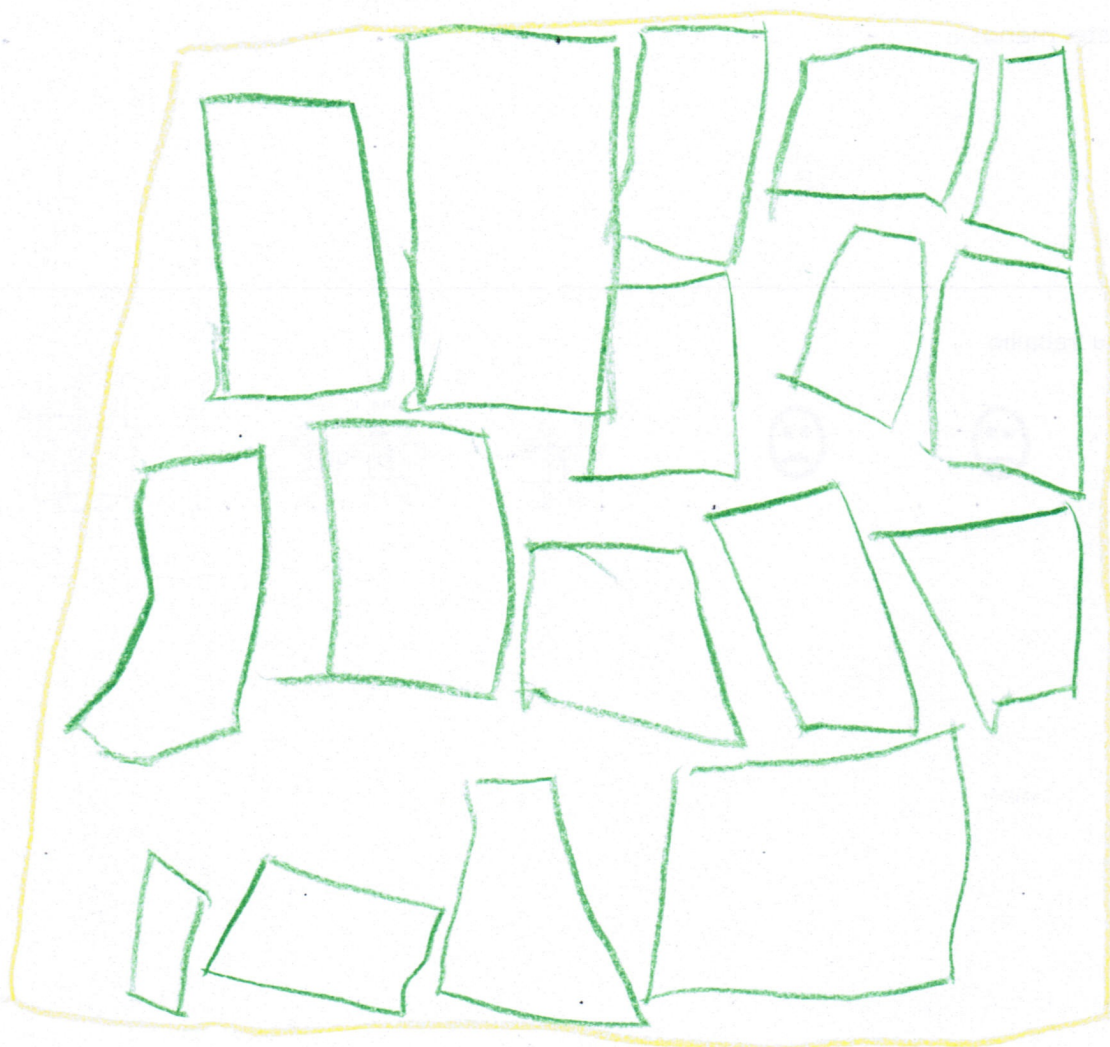
O que eu gostei menos...

gostei do hula

Realizei o meu trabalho







Fiz os continentes onde vivem as pessoas...  
tantos... amarelos, os chineses, os castanhos  
os Africanos, os brancos, os europeus, e os  
vermelhos que são os Americanos....

O Pólo sul onde  
vive os pinguins...



NOME: **Criança A9**

DATA:

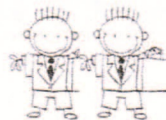
18-11-57<sup>1</sup>

Docente: Adelaide Martins Alves

O que gostei mais...

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho



NOME: **Criança A9**

DATA: **16-11-11**

Docente: Adelaide Martins Alves





vou fazer os ecopontos

NOME: **Criança A8**

DATA:

1

Docente: Adelaide Martins Alves

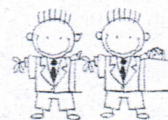
22-11-11



O que gostei mais... gostei do que eu fiz (desenho) ... limpou o planeta...  
não sujou o planeta ... cuidou bem dos animais ... regou  
as plantas... para ficarmos contentes.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







o sol



é o fumo



a árvore



e a borboleta



é o fogo

é um lago

Quero fazer o fogo, a árvore e os direitos e as plantas

NOME: Criança A5

DATA:

22-11-11

1

Docente: Adelaide Martins Alves

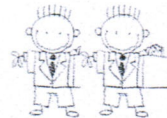
22-11-11

O que gostei mais... gostei da borboleta, das teutereugas e da água e das flores...

Não podemos bater e não matá-los e as moscas..  
limpar o planeta... as outras pessoas podem ajudar.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho



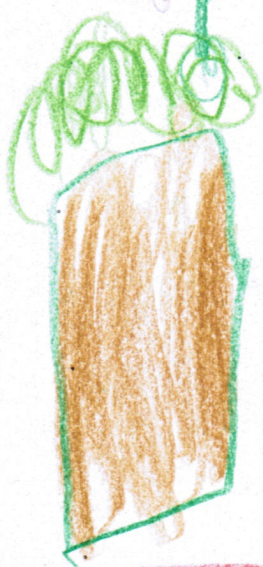




— o sol



esta é a borboleta



→ a árvore a crescer

✓ o fogo

A jovem, a terra a arder.

NOME: Criança A7

DATA: 2-11-11

Docente: Adelaide Martins Alves

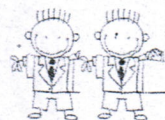
22-11-11



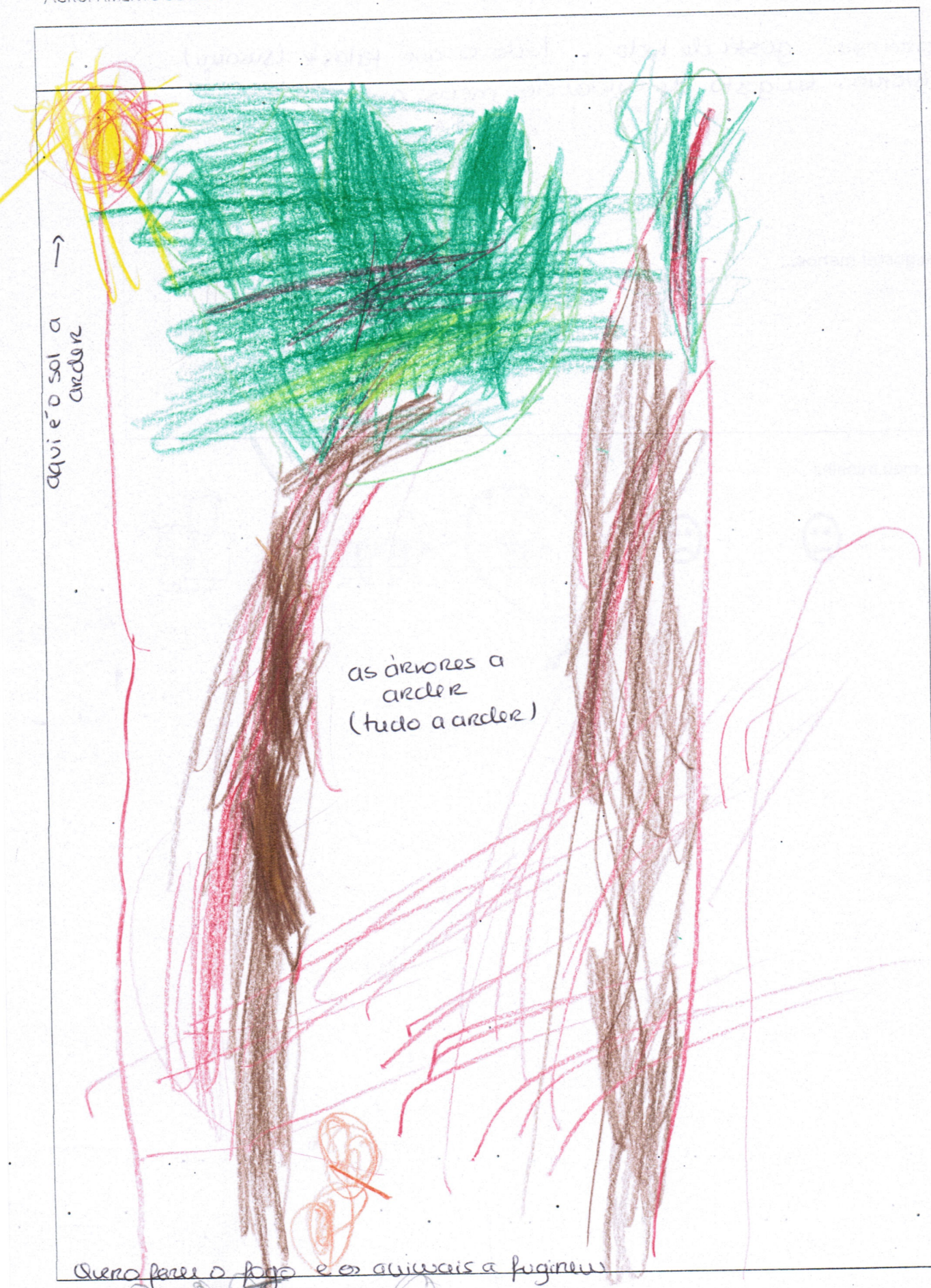
O que gostei mais... de proteger os animais e as plantas e da borboleta a voar.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







NOME: **Criança A10**

DATA:

Docente: Adelaide Martins Alves

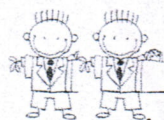
22-11-11



O que gostei mais... ..gostei de tudo ... tudo o que fizeste (susana)  
na história. Eu gosto de cuidar dos meus animais.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho







As borboletas e a casa e a floresta

• NOME

Criança A2

DATA:

1

Docente: Adelaide Martins Alves

22-11-11



O que gostei mais...

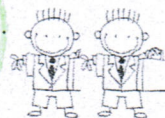
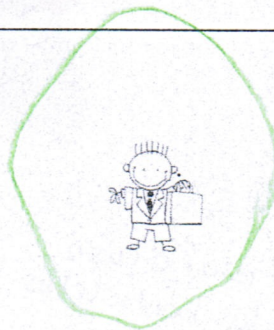
a casa das borboletas, da borboleta ir ter com as  
outas, das leões, da cor das flores

dou água aos animais, dou comida, não podemos bater nos animais,  
nem pedras.

O que eu gostei menos...

queimarem os leões

Realizei o meu trabalho







o fogo

uma  
árvore

A floresta a arder

NOME: **Criança A6**

DATA:

Docente: Adelaide Martins Alves

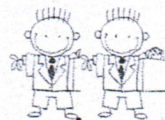
22-11-11



O que gostei mais... dos animais... temas que limpai tudo...  
Nã podemos matar os animais... nã abandoná-los.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho





aqui é as  
nuvens

o  
sol

aqui é uma menina a  
por a chicle ao lixo.

✓ aqui é a água

Quero fazer o rio com um senhor a deitar a chicle ao lixo

NOME: Criança A4

DATA:

22-11-2017

Docente: Adelaide Martins Alves

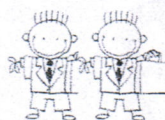
22-11-11



O que gostei mais... de tudo... gostei da história... manteu o rio limpo.  
da de comida aos animais.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho









O que gostei mais... gostei muito de ver os animais e do que ~~eu~~ tu (susana) falavas na árvore. gostei da história.

O que eu gostei menos...

gostei de tudo

Realizei o meu trabalho



NOME: **Criança A9**

DATA:

Docente: Adelaide Martins Alves

22-11-11



→ aqui é a borboleta



← aqui é a flor



← aqui é o cavalo

aqui é a poqueira

Quero fazer a florista a alicia e a borboleta

NOME: **Criança A3**

DATA:

Docente: Adelaide Martins Alves

22-11-11



O que gostei mais... do planeta e da terra. Não matei os animais. e  
não deitei a bola nos olhos deles.

O que eu gostei menos...

Realizei o meu trabalho

